

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Tereza Tyburcová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Úroveň základních čtenářských a pisatelských dovedností bilingvních dětí
mladšího školního věku

The level of basic reading and writing skills of bilibgual primary school children

Tereza Tyburcová

Vedoucí práce: PhDr. Klára Špačková, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Základní čtenářské dovednosti v českém jazyce bilingvních dětí mladšího školního věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

Chtěla bych tímto poděkovat své vedoucí diplomové práce PhDr. Kláře Špačkové, Ph. D. za cenné rady a připomínky a obrovskou trpělivost.

ABSTRAKT

Úroveň základních čtenářských a pisatelských dovedností bilingvních dětí mladšího školního věku

Diplomová práce se zaměřuje na čtenářskou problematiku v českém jazyce u bilingvních dětí mladšího školního věku, které se už narodily nebo žijí v českém prostředí od předškolního věku a učí se na základních školách v České republice. Hlavním cílem práce je zmapování čtenářských a pisatelských dovedností v českém jazyce u bilingvních dětí žijících a vzdělávajících se na prvním stupni základní školy s jedním nebo oběma rodiči cizinci.

Teoretická část práce definuje různé typy bilingvismu. Představuje současný stav poznání o jeho výhodách a nevýhodách, dále pak vymezuje specifika našeho jazykového i školského systému zaměřujícího se na problematiku cizinců a bilingvních dětí.

Praktická část práce představuje výzkumnou studii, ve které autorka porovnává výkony monolingvních a bilingvních dětí v testech mapujících úroveň základních čtenářských a pisatelských dovedností v českém jazyce. Byly použity testy čtení s porozuměním, čtení pseudoslov, psaní diktátu a test čtenářské gramotnosti s odborným textem.

KLÍČOVÁ SLOVA

bilingvismus

čtení

monolingvismus

psaní

děti cizinců

čtenářské dovednosti vyhledávání

děti mladšího školního věku

informací

první stupeň základní školy

srovnávací metody

český jazyk

ABSTRACT

The level of basic reading and writing skills of bilibgual primary school children

This thesis focuses on reading issues in Czech language in bilingual school age children born and taught in Czech environment. The main aim is to map there reading and writing skills in Czech language of bilingual children who live and study at the primary school with one or both parents from foreign country.

The theoretical part defines the different types of bilingualism. It introduces the current state of knowledge about its advantages and disadvantages define the specifics of our language and education system focusing on the problems of foreigners and bilingual children.

The practical part presents a research study in which the author compares the performance of monolingual and bilingual children in test mapping a level of the basic reading and writing skills in Czech language. There were used tests such as test of reading with comprehension, reading of pseudowords, writing a dictation, and test of reading literacy with expert text.

KEYWORDS

bilingualism

monolingvism

children of aliens

school children

primary school

Czech language

reading

writing

reading skills

information retrieval

comparative methods

Obsah

1	Úvod	8
2	TEORETICKÁ ČÁST - Bilingvismus	9
2.1	Definice bilingvismu	10
2.2	Typy bilingvismu	10
2.2.1	Podle společenského kontextu	11
2.2.2	Podle úrovně ovládnutí jazyka	11
2.2.3	Podle způsobu osvojení jazyků	11
2.2.4	Podle věku osvojení jazyků	12
2.2.5	Podle rovnováhy mezi jazyky	12
2.3	Výhody a nevýhody bilingvismu oproti monolingvismu	12
2.3.1	Výhody	12
2.3.2	Nevýhody	15
2.3.3	Implikace pro vzdělávací psychology a rodiče	17
2.4	Testování bilingvismu a kognitivní teorie	19
2.4.1	Model oddělených základních jazykových znalostí (SUP)	19
2.4.2	Model společných základních jazykových znalostí (CUP)	19
2.4.3	Teorie prahů	20
2.4.4	Hypotéza vývojové interdependence (vzájemné závislosti)	20
2.4.5	Holistické pojetí	20
2.5	Řečový vývoj bilingvních dětí	20
2.5.1	Čtení a psaní u bilingvních dětí	21
2.5.2	Psycholingvistické typické projevy bilingvních mluvčích	22
2.6	Problematika rozvoje čtenářské dovednosti u bilingvních dětí	23
2.6.1	Zahraniční studie zaměřené na problematiku čtenářství u bilingvních dětí	23
2.6.2	Výzkumy čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku vzdělávaných v českých školách	28

2.7	Specifika našeho jazykového i školského systému zaměřujícího se na problematiku cizinců a bilingvních dětí	32
2.7.1	Statistické údaje o počtu cizinců a jejich dětí vzdělávajících se na základních školách v České republice	33
2.7.2	Výuka dětí cizinců v České republice.....	33
2.8	Diagnostika úrovně čtenářských a pisatelských dovedností	35
2.8.1	Měření čtenářských a pisatelských dovedností	35
2.9	Základní čtenářské dovednosti u dětí mladšího školního věku	37
2.9.1	Charakteristika dětí mladšího školního věku	37
2.9.2	Proces čtení	38
2.9.3	Základní čtenářské dovednosti	38
2.9.4	RVP ZV a problém porozumění textu v něm.....	39
3	PRAKTICKÁ ČÁST	41
3.1	Uvedení do problému.....	41
3.2	Cíle a hypotézy	42
3.3	Metodologie.....	42
3.3.1	Výzkumný vzorek.....	42
3.3.2	Metody	44
3.4	Výsledky šetření a zhodnocení hypotéz.....	49
3.4.1	Výsledky měření testu čtení s porozuměním	49
3.4.2	Výsledky měření testu čtenářské gramotnosti.....	50
3.4.3	Výsledky měření pravopisných testů 1 a 2	51
3.4.4	Výsledky měření testu psaní pseudoslov	54
4	Diskuze	54
5	Závěr.....	56
6	Seznam použitých informačních zdrojů	58
7	Seznam příloh	64

1 Úvod

Problematika čtenářství a čtenářských dovedností je v dnešním světě plném elektroniky a různých počítačových her velice důležitým a vědci často zkoumaným fenoménem. Jak je to ale v České republice? Když vezmeme v potaz také neustále se zvyšující procento smíšených rodin či rodin z jiných zemí přistěhovaných do České republiky z nejrůznějších důvodů, je také otázka bilingvismu a jeho vlivu na místě. České školství se v dnešní době hodně zaměřuje na inkluzivní výuku, kde můžeme vidět v jedné třídě dohromady spoustu odlišných skupin, jako jsou např. děti se zdravotním postižením i děti bez postižení, děti zvláště nadané, děti cizinců, děti různých etnik nebo např. děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je vůbec možné v takové třídě učit bez asistenta? Je potřeba nějaké zvláštní přípravy a ohledu? Jak to má učitel v takové třídě zařídit, aby mohl zvládnout veškeré učivo a zároveň si byl jistý, že není nikdo přehlížen nebo naopak moc viditelný?

Autorka se zaměřila právě na skupinu bilingvních dětí, která je na českých školách jednou z nejčastějších a skupinou stále se rozšiřující. Autorka má s touto skupinou zkušenosti v rovině osobní, protože její sestra má bilingvní děti a pak také v rovině pedagogické z období praxe v rámci studia na pedagogické fakultě a také pracovní na půdě tří pražských základních škol.

Mají bilingvní děti problém ve čtecí aktivizaci? Jak to zlepšit? Je lepší se učit ve dvou jazycích současně nebo se nejdříve učit číst v jednom jazyce a pak ve druhém? Mají bilingvní děti v procesu vzdělávání výhody nebo nevýhody? Jak s touto problematikou pracuje české školství? Na tyto otázky a jiné se snaží autorka diplomové práce odpovědět.

Diplomová práce kromě těchto otázek také stanovuje hypotézy, skrze které se zaměřuje na otázky ohledně toho, zda existuje rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních dětí mladšího školního věku v jejich čtenářských dovednostech, zda v testu s porozuměním budou mít bilingvní děti horší výsledky, zda budou mít naopak bilingvní děti lepší výsledky v úkolech, kde je potřeba se soustředit jen na to podstatné a zda budou mít bilingvní děti horší výsledky v testu zaměřeném na pravopis českého jazyka.

Přestože je téma čtenářských dovedností a bilingvismu velice aktuální, tak stále ještě neexistuje moc výzkumů zaměřených na čtenářské a pisatelské dovednosti v českém jazyce. Také z tohoto důvodu se autorka na toto téma zaměřila a snažila se tuto problematiku více prozkoumat a analyzovat.

Tato diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí, a to z části teoretické a části výzkumné neboli praktické.

V teoretické části je vymezena problematika a definice bilingvismu, dále jsou zde představeny jednotlivé typy bilingvismu, jeho výhody a nevýhody, testování bilingvismu a kognitivní teorie, řečový vývoj bilingvních dětí, čtení a psaní bilingvních dětí, psycholingvistické typické projevy bilingvních mluvčích, problematika rozvoje čtenářské dovednosti u bilingvních dětí a dvě zahraniční studie na toto téma. Jsou zde také zahrnuty výzkumy čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku vzdělávaných v českých školách, výuka dětí cizinců v České republice, představení základních čtenářských dovedností u dětí mladšího školního věku, charakteristika tohoto vývojového období a základní charakteristika procesu čtení a psaní.

Praktická část popisuje cíl studie, stanovení problému a hypotézy, druh výběru pro výzkumný vzorek a jeho popis, metody a techniky výzkumu, popis testů čtenářských a pisatelských dovedností, pokyny pro zadávání a kritéria vyhodnocování, výsledky měření, diskuzi a závěr.

2 TEORETICKÁ ČÁST - Bilingvismus

Problematika bilingvismu je v současné době velice aktuálním tématem a kromě psychologů a sociolingvistů se mu věnují také psychoneurologové a pedagogové.

Je odhadováno, že více než polovina světové populace je bilingvní (Baker, 2007). Podle Morgenternové, Šulové a Schöll (2010) v bilingvním prostředí vyrůstají asi dvě třetiny světové populace. Dokonce i v České republice fungovaly vedle sebe čeština s němčinou po dlouhou dobu téměř deseti století až do 50. let 20. století (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 26).

Ve světě stoupá počet bilingvních dětí. Důsledkem stále větší globalizace a větších pracovních příležitostí či stěhování lidí do jiných zemí z důvodu politických či osobních vznikají na jedné straně jazykově smíšená manželství či partnerství, tzv. přirozené neboli primární bilingvní rodiny, na druhé straně se někdy rodiny stěhují do zahraničí kvůli pracovním příležitostem, a tak si členové rodin osvojují jazyk vnějšího prostředí, tzv. umělé neboli sekundární bilingvní rodiny (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 26).

2.1 Definice bilingvismu

Bilingvismus neboli dvojjazyčnost, je používán často k označení jak dvojjazyčnosti, tak vícejazyčnosti. Přesnějším výrazem pro vícejazyčnost je termín multilingvismus, jehož podskupinou by měl být bilingvismus. Opakem pojmu bilingvismus je monolingvismus (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 27).

V literatuře se v souvislosti s termínem bilingvismus objevuje mnoho různých definic, a tak často dochází k mnohým nedorozuměním ohledně jeho vysvětlení. Pro tuto práci autorka vybrala následující definice.

Slovník cizích slov vysvětluje bilingvismus jako: „*jazykovou dvojjazyčnost, tj. dokonalé užívání dvou jazyků, zpravidla mateřského jazyka a jazyka cizího, takže cizí jazyk může za určitých okolností rovnocenně nahradit jazyk mateřský.*“ (Klimeš, 1981, s. 60).

Podobné pojetí bilingvismu má i Bloomfield, podle něhož je to „*schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího*“ (Bloomfield, 1933, s. 56), což je v praxi v podstatě nemožné. Podle Mackeyho a Grosjeana je nejdůležitějším znakem bilingvismu pravidelné střídání v používání dvou nebo více jazyků (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 27).

Na druhé straně Macnamary definuje bilingvismus takto: „*Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)*“ (Macnamar, 1967, s. 59-60). Macnamar vlastně chápe bilingvismus jako jakoukoliv znalost cizího jazyka, což by znamenalo, že by byli bilingvní v podstatě skoro všichni (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 27).

Obecně se s pojmem bilingvismu používá i termín dvojjazyčnost. Je to tedy určitá jazyková dovednost. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2008) mezi základní jazykové dovednosti patří dovednosti receptivní a produktivní. Mezi receptivní řadíme poslech, čtení a mezi produktivní dovednosti patří mluvení a psaní (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2008).

2.2 Typy bilingvismu

V literatuře se nachází různá rozdělení druhů bilingvismu. Autorka zvolila především rozdělení podle Morgensternové, Šulové a Schöll (2011), protože je jednoduché a v publikacích na toto téma jedním z nejčastěji používaným rozdělením.

2.2.1 Podle společenského kontextu

Bilingvismus lze rozdělit na základní dvě skupiny: **individuální a společenský** bilingvismus. V případě individuálního bilingvismu se jedná o bilingvního jedince, rodinu či menšinu, kdy má jedinec individuální zájem se učit jinému jazyku. V souvislosti s označením společenského bilingvismu jde o to, že se jedinec musí vyrovnat se státním jazykem, jazyk je státně nařízen. V kontextu společenského bilingvismu se používá termín „diglosie“, což v řečtině znamená dva jazyky. Ferguson tento termín použil „*ve smyslu dvou forem téhož jazyka*“ a Fishman jej rozšířil na „*dva jazyky existující zároveň ve stejné geografické oblasti*.“ Použití různých jazyků záleží ale také na účelu užití jazyka, jeho funkci, oblasti a sociálním kontextu, např. jeden jazyk je používán k formálním účelům a psanému projevu a druhý k běžné komunikaci. Také existuje situace, kdy „*lidé jednotlivých geografických oblastí jedné země hovoří různými jazyky*.“ (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 29).

2.2.2 Podle úrovně ovládnutí jazyka

Podle úrovně ovládnutí jazyka dělíme bilingvismus na bilingvismus **aktivní (produktivní)**, bilingvismus **pasivní (receptivní)**, kdy jedinec více rozumí, ale sám jej aktivně nepoužívá. Často je to tak, že pokud jedinec změní jazykové prostředí, tak jazyk začne i aktivně používat (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 29-30).

*Jako třetí typ bilingvismu je bilingvismus **asymetrický (receptivní)**, např. jedinec umí mluvit a číst, ale dělá mu problém psaní.

2.2.3 Podle způsobu osvojení jazyků

Podle reality jazykového prostředí nebo také podle způsobu osvojení jazyků dělíme bilingvismus na: **přirozený (primární)** a **umělý (sekundární** či **intenční** nebo **intencionální)**, který označujeme případ mluvení jednoho z rodičů na dítě jiným jazykem než svým vlastním mateřským jazykem (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 30-31).

V případě přirozeného bilingvismu jde o osvojování dalšího jazyka doma v rodině nebo sem spadá výuka cizího jazyka prostřednictvím rodilého mluvčího nebo při dlouhodobém pobytu v cizojazyčné zemi (hl. pokud jedinec navštěvoval tamní jesle či mateřskou školu). V případě umělého bilingvismu jde o formální výuku cizího jazyka, např. pokud AJ učí mluvčí jiný než rodilý (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 30-31).

2.2.4 Podle věku osvojení jazyků

Podle věku osvojení dalšího jazyka rozlišujeme bilingvismus **simultánní (souběžný)** a **sukcesivní (konsekutivní, následný)**. V prvním případě dochází k osvojení si dvou nebo více jazyků zároveň u dětí od narození nebo v raném věku, v případě sukcesivního typu bilingvismu jde o „*osvojování druhého jazyka následně po získání již jistých jazykových kompetencí v prvním jazyce.*“ (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 31).

2.2.5 Podle rovnováhy mezi jazyky

Případ, kdy by se oba dva jazyky u jedince vyvíjely na vysoké úrovni zcela rovnoměrně, není moc reálný. Tomuto typu se říká **vyvážený** bilingvismus. Obvykle je jeden z jazyků vyvinut více, a tak tento typ bilingvismu nazýváme jako **dominantní** bilingvismus. Existuje ještě tzv. **semibilingvismus**, který označuje stav bilingvního jedince, který „*dobře ovládá pouze jeden z jazyků.*“ (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 31).

„*Skutečné používání obou jazyků ale vůbec nemusí odpovídat úrovni jazykových schopností.*“ Bilingvní jedinec může v praxi používat pouze jeden jazyk i přesto, že ovládá vyváženě oba jazyky (Grosjean, 1982) in (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 32).

2.3 Výhody a nevýhody bilingvismu oproti monolingvismu

Tak jako je to u všeho, také bilingvismus má svá pro a proti. Autorka této práce se zaměřila na výhody a nevýhody spojené převážně s oblastí jazykových a čtenářských dovedností vzhledem k zaměření této práce, ačkoli výhody bilingvních dětí byly vypořádávány i v jiných oblastech, zejména v oblasti logického myšlení, aritmetiky a jiných matematických dovedností. Na základě některých z těchto informací dále pak autorka staví některé hypotézy a také se k nim vrací v části diskuze.

2.3.1 Výhody

Inhibiční kontrola a selektivní pozornost

Kanadská psycholožka Ellen Bialystok (2006) ve svých výzkumech dokládá kladné vlivy bilingvismu na určité poznávací funkce. Působí na sebe tak, že jazyk z pravidla ovlivní mnoho oblastí v poznávacím vývoji dítěte (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 38).

Bialystok (2001) také popisuje, jak mají bilingvní děti zdokonalenou inhibiční kontrolu v ignoraci určité percepční informace. Jinými slovy, že u nich lépe dochází k podstatné informaci pomocí selekce a naopak k ignorování zavádějících informací a drží se hlavně podstatných informací. Bilingvní děti stále třídí a filtrují obzvláště vjemové informace. Ke všemu si přiřazují dvě slova nebo nálepky, každou v jazyce, v kterém mluví (Bialystok a Martin, 2004). Tím si vytvořily schopnost si vybrat tu tzv. správnou nálepku. Tyto děti mají velkou schopnost se soustředit na důležité a správné informace (Lauchlan, 2014, s. 9).

Mnoho výzkumů předvedlo, že bilingvní děti mají dokonalejší schopnost používat selektivní pozornost (nebo kognitivní kontrolu). Bilingvní děti mají výhody v divergentním tvořivém myšlení i komunikační senzitivě díky více vypěstované selektivní pozornosti, a to jak lingvistické tak i prostorové. (Bialystok, Shapero, 2005) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 38).

Bialystok (1999) objevila, že bilingvní děti byly více schopné předvést mnoho úkolů zahrnujících různorodé změny, kde se měly soustředit jen na to podstatné. Lauchlan, Parisi, Fadda (2013) také přišli na to, že bilingvní děti (které mluví anglicky a gaelsky nebo italsky) v porovnání s jejich monolingvními vrstevníky předvedly daleko lepší výkon při neverbálním úkolu (Lauchlan, 2014, s. 9).

Řešení problémů a kreativní myšlení

Peal a Lambert (1962) v jednom z jejich dřívějších výzkumů zjistili, že tzv. vyvážené bilingvní děti (mluví dvěma jazyky na podobné úrovni) měly výrazně lepší výsledky při verbálních i neverbálních úkolech. Vedly si dobře hlavně, když byla požadována mentální nebo symbolická flexibilita a pojmové nebo symbolické zpracování informací. To znamená, že děti byly schopny svým originálním tvůrčím způsobem vnímat a přejímat nové a jiné způsoby řešení a použít je při řešení jiného problému nebo v jiné situaci. Ricciardelli (1992) zjistil, že italsko-anglické bilingvní děti na vyrovnané jazykové úrovni překonaly v několika testech kreativity své monolingvní vrstevníky. Zajímavé také bylo to, že Ricciardelli nenašel žádné větší rozdíly, pokud bilingvní děti byly zdatné více v jednom jazyce. Hakuta a Diaz (1985) ve svých studiích zahrnující 300 španělsko-anglicky mluvících dětí zjistili, že čím více byl u dětí vyvážený jejich bilingvismus, tím vyšší měly výsledky v neverbálně inteligenčních úkolech. Diaz (1985) také provedl dlouhodobou studii, při které zjistil, že ty děti, které jsou zdatnější v obou jazycích, zároveň předvedly lepší schopnost analogického logického

myšlení. Důležitý příspěvek přinesla nedávná studie Kharkurina (2010), při které zjistil, že bilingvní děti výrazně převýšily monolingvní děti při úkolech zahrnujících neverbální dovednosti. Monolingvní děti naopak měly lepší výsledky v úkolech zahrnujících verbální dovednosti (Lauchlan, 2014, s. 10).

Schopnost používat vědomost o jazyce (metalingvistické vědomí)

U bilingvních dětí je více rozvinuta „*schopnost přemýšlet a reflektovat o povaze a funkci jazyka, a to v oblasti analýzy lingvistických vědomostí, tak kontroly lingvistických procesů*“ (Bialystok, 1986) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 38).

Bialystok (1988), Galombos a Hakuta (1988), Lauchlan (2013), Campbell a Sais (1995) se shodují na tom, že tato schopnost používat vědomost o jazyce, především povědomí o slovu, mít syntaktické povědomí, bohatou zásobu definic slov a fonologické povědomí, je mezi bilingvními dětmi lepší než mezi dětmi monolingvními. Na druhou stranu podle Bialystoka, Majumdera a Martina (2003) výsledky nebyly vždy přesvědčivé. Také mohou záviset na podobnosti mezi dvěma danými jazyky. Jessner (2008) nicméně jasně vymezuje výhody bilingvismu a multilingvismu právě na schopnosti používat vědomost o jazyce, která zahrnuje zlepšení vyšší vyvinuté dovednosti v pragmatické kompetenci, komunikační sensitivitě a flexibilitě, tak jako dovednosti v překládání a nabývání dalších jazyků. Je důležité upozornit na to, že se zde překrývá kognitivní kontrola a tato schopnost používat vědomost o jazyce. Také se projednávalo, že toto metalingvistické uvědomění se přesahuje dovednostmi, které se rozvíjejí „*na vyšším stupni kreativity a rozlišování informací*“ (Jessner, 2008, s.277), tedy i zvýšení důležitosti řešení problému a kreativity. Je tedy jasné, že potenciální přínos bilingvismu má podobné vlastnosti (Lauchlan, 2014, s. 10-11).

Bialystok také považuje toto metalingvistické vědomí za signifikantní při rozvoji schopnosti čtení (Bialystok, 2002). Bialystok a Codd dále upozorňují na to, že bilingvní děti chápou dříve koncepce čísel (Bialystok, Codd, 1997) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 38)

Bilingvní děti jsou také schopny dříve než monolingvní identifikovat v toku řeči oddělená slova (segmentace) a chápat vztah mezi slovem a jeho významem (referenční arbitrárnost). Bilingvní děti byly dokonce úspěšnější v testu, kde měly ve větách nahrazovat určená slova jiným zadaným slovem, aby byla zanechána struktura věty (Ben-Zeev, 1977) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 39).

Konceptuální převod

Konceptuální převod nastává, když bilingvní dítě používá porozumění, které má o konceptu, které mu pomáhá pochopit podobný koncept v jiném jazyce. Tento převod pochopení v jednom jazyce může představovat určitou výhodu pro bilingvní děti v momentě, kdy se učí něco nového. Toto bylo předvedeno ve výzkumu rusko-anglicky bilingvních dětí, které byly schopny naučit se vědecké koncepty rychleji než jejich monolingvní spolužáci. (Lemberg, 2002) Konceptuální přenos byl popsán Cumminsem (1984) pomocí metaforu tzv. dvojího ledovce, kde nad hladinou, která je vidět všem, je schopnost bilingvních dětí snadno přepínat z jednoho jazyka na druhý, o proti tomu pod hladinou je tzv. hlubší přechod jazyků na konceptuální úrovni. Tento přechod může pomáhat, pokud děti pracují se dvěma jim již známými jazyky oproti těm dětem, které jsou v situaci, kdy se snaží získat smysl zcela nového jazyka (Kenner a kol., 2008). Konceptuální převod také může vysvětlit, proč se bilingvní děti snáze učí dalšímu cizímu jazyku v porovnání s dětmi monolingvními (Lauchlan, 2014, s. 11).

Bilingvní děti také prokazují větší sociální citlivost při komunikaci. Musí totiž často vyhodnocovat kontext komunikačního jazyka a daného partnera pro komunikaci a na základě toho volit i správný jazyk (Genesee, Tucker, Lambert, 1975) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 39).

Kanadský profesor Jim Cummins dále uvádí, že bilingvisté mají větší paletu zkušeností, mají větší flexibilitu myšlení, protože často přepínají mezi dvěma jazyky a toto neustálé přepínání u nich může vést k lepšímu metalingvistickému vědomí (Cummins, 1980, podle Baker, 2006) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 40).

2.3.2 Nevýhody

Koktání

Řečovou vadou koktavosti se zabývá britská nadace The British Stammering Association (BSA). Z jejich pozorování v roce 2013 vyplynulo, že asi pět procent dětí koktá v době, kdy se učí mluvit, nicméně výzkumy ukazují, že bilingvní děti mohou být ke koktání více náchylné kvůli vlivu učení se dvěma jazykům. Howel, Davis a Williams (2009) zjistili, že to, že je člověk bilingvní může vést k většímu předpokladu potýkání se s koktáním v průměru asi od čtyř až čtyř a půl let. Ve skoro všech případech byla koktavost u bilingvních dětí zaznamenána v obou jazycích. Také objevili, že bilingvní děti v porovnání s monolingvními mají menší šanci na vyléčení koktavosti. Ve výzkumech také přišli na to, že

by rodiče měli rozlišovat čas, kdy jsou jejich děti vystaveny angličtině v případě rodin, kde se používá jiný jazyk, než je angličtina (Howell a kol., 2009, s. 45). Někdo by mohl argumentovat, že koktání je naprosto normální reakce bilingvního dítěte v procesu hledání slova z daleko větší slovní zásoby, než je běžná pro dítě v jejich věku. V předškolním věku, kdy dítě začíná používat delší a více sofistikovaných vět ke komunikaci, se tato vyvíjející se schopnost kontroly může ukázat v případě hledání správných slov ve správném jazyce (Lauchlan, 2014, s. 11-12).

Menší slovní zásoba v porovnání s monolingvními dětmi

Výzkumy objevily, že bilingvní děti mohou mít menší slovní zásobu v obou jejich jazycích v porovnání s normálním množstvím slov u dětí jejich věku v případě, kdy se učí dva jazyky simultánně, než když se učí jeden jazyk po druhém. Toto může být důsledkem jejich učení se dvou tzv. nálepek pro každý objekt nebo akci, kterou sledují. Na druhou stranu můžeme také argumentovat tím, že kumulativní slovník dvou jazyků může být považována za vlastně mnohem větší než u monolingvních dětí v jednom jazyce. V raném stupni vývoje jazyka může nastat negativní dopad na objem slovní zásoby v jednom nebo v obou jazycích, pokud je zohledníme, pak samostatně nesmíme podcenit to, že *„úkol nabývání, řazení a rozlišování slovní zásoby a významu ve dvou jazycích je daleko složitější než úkol v jednom jazyce pro monolingvní děti.“* (Allman, 2005, s. 58). Existuje důkaz, že dovednosti bilingvních dětí v konceptu vývoje jsou lepší než u monolingvních dětí. V Lauchlanově studii (2013) měly bilingvní děti výrazně lepší výsledky než jejich monolingvní vrstevníci na sub-testech slovní zásoby od WISC-IV (UK) (Wechsler, 2006a) (WISCI-III in Italy) (Wechsler, 2006b). Tento sub-test požadoval od dětí popis různých předmětů a konceptů s podmínkou bohatších a detailnějších definic.

V jiné studii od Pattersona (1998) bylo zjištěno, že předškolní bilingvní děti měly v počátku kombinování slov podobný jazykový vývoj. V nedávné studii (Kaushanskaya a kol, 2011) se porovnávaly skupiny bilingvních a monolingvních dospělých jedinců a jejich míra receptivní slovní zásoby a expresivní slovní zásoby. Při měření se neprokázal žádný rozdíl mezi těmito skupinami. Je tedy možné, že se rozdíly v raném vývoji jazyka bilingvních dětí v porovnání s monolingvními dětmi časem směrem k dospělosti vytratí. Kaushanskaya zmiňuje, že bilingvní děti měly většinou potíže s menší slovní zásobou v případě časově limitovaných testů jako je např. sémantická plynulost nebo úkoly požadující pojmenování

obrázku, která vyžaduje rychlost vyhledání. Jinými slovy, pokud by bilingvní děti měly k dispozici více času, jejich výsledky by byly na podobné úrovni jako jejich monolingvní vrstevníci (Lauchlan, 2014, s. 12-13).

Elektivní mutismus

Elektivní mutismus (dříve označovaný jako selektivní) je celkem vzácná patologie, která se objevuje převážně u dětí. Spočívá v tom, že dítě přestože je normálně schopné mluvit, v některých situacích s jinými lidmi to prostě nedokáže. Dítě si vybírá s kým chce hovořit a s kým ne, obvykle je spojena se sociální úzkostí, odtažitostí, zvýšenou citlivostí nebo vzdorovitostí. Některé děti také vykazují zpoždění ve vývoji řeči a problémy s artikulací. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 331).

Bilingvismus může být riskantním faktorem v případě elektivního mutismu, ale mohou k němu vést i další věci, např. trauma, následek důležitých životních situací, rozvod rodičů a celkové opoždění vývoje řeči a jazyka (Eledzur a Peredink, 2003), (Steinhausen a kol. 2006) in (Lauchlan, 2014, s. 13-14).

Elektivní mutismus by se neměl zaměňovat s obdobím nemluvení u bilingvních dětí. To, že děti nemluví s cizími lidmi, může být opravdu způsobeno elektivním mutismem, ale také to může být jednoduše přirozená reakce bilingvních dětí, kteří se prostě necítí jako doma v novém prostředí, kde se nemluví jejich dominantním jazykem. Když jsou děti vystaveny druhému jazyku později v jejich dětství, může to trvat půl roku i víc než se budou cítit ve druhém jazyce zcela komfortně (Toppelberg a kol., 2005, s. 595) in (Lauchlan, 2014, s. 13-14).

2.3.3 Implikace pro vzdělávací psychology a rodiče

Je důležité být si vědom výhod a nevýhod bilingvismu. Nicméně, pedagogičtí psychologové by si měli být vědomi i dalších okolností, jako je socio-ekonomický status. Většinou děti z nevýhodného prostředí mají tendenci se zlepšovat pomalu a potřebují vydat více úsilí než ti, co jsou z výhodnějšího ekonomického prostředí (Hakuta, Butler a Witt, 2000; Oller a Eilers, 2002). Zato je důležité upozornit na to, že „*bilingvismus nedráždí negativitu těchto zážitků*“ (Bialystok, 2001, p. 224). Pokud pracujeme s dvojjazyčnými dětmi a testujeme je pomocí standardizovaného hodnocení, měli bychom být velmi opatrní při jeho

interpretaci. Bilingvní děti by se měli podpořit v navštěvování extrakurikulárních aktivit, které jim mohou pomoci zlepšit jejich „slabší“ jazyk, což je většinou jazyk ve škole nebo v prostředí mimo školu a také je podpořit v navštěvování a setkávání se skupinami mluvící jazykem, kterým mluví doma. Toto může podpořit bilingvní děti ve vývoji jednoho nebo obou jazyků a také pomoci povzbudit jejich sebevědomí a osobní identitu. V některých případech by také mohlo pomoci podpořit rodiče v domácím vzdělávání jejich dětí. Pokud mají bilingvní děti problém s koktáním je postup stejný jako u dětí monolingvních. Je důležité ukázat dítěti, že se posluchač zajímá o to, co se dítě snaží říct, radši na obsah zprávy než na to, jak to říká. Je důležité upozornit rodiče, že bilingvismus není příčinou jakéhokoli problému s dítětem, ať už se jedná o dyslexii, dyspraxii, SLI („vývojová dysfázie“) nebo ASD (porucha autistického spektra) (Lauchlan, 2014, s. 14-15).

Někteří rodiče mohou být přesvědčeni o tom, že pokud má jejich bilingvní dítě potíže v učení ve třídě, že je to kvůli bilingvistice. Není zde žádný důkaz se domnívat, že výkony dětí ve škole budou ovlivněny výhradně statusem bilingvního dítěte. Bilingvní dítě by mělo být zvýhodněno v jeho zvýšených dovednostech. Také bychom měli vzít v úvahu, zda dítě mluví menšinovým jazykem doma a je vzděláváno v jiném jazyce, a kde by mohly být jeho dovednosti převládat v minoritním jazyce. Jsou zde faktory ke zvážení: Je menšinový jazyk ve škole ceněn? Jsou schopnosti dítěte v menšinovém jazyce rozpoznány? Je většinový jazyk ceněn doma? Mluví se tak doma? Je podporován? Safford a Drury (2013) popisují, jak by bilingvní žáci mohli být shledáváni spíše než jako problém jako inspirace ve výuce pro učitele (Lauchlan, 2014, s. 17).

Leonardo Bloomfield ve svém článku Jazyk (1933, s.29) píše o tom, že získávání jazyka „*je bez pochyb ten nejlepší intelektuální skutek komukoli z nás požadovaný něco předvádět.*“ Pokud už jenom učení se jazyku je zázračný skutek, tak potom pro bilingvní dítě dosažení se učení dvěma jazykům ve stejnou dobu je ještě větší zázrak (Yip a Matthews, 2007) a nebude mít pochybnosti, pokud nastanou na cestě nějaké výzvy (Lauchlan, 2014, s. 17).

Bialystok (2001) upozorňuje, že potřebujeme výzkum o tom, zda je „světový pohled“ (s. 248) přístupný osobě, která je schopná se pohybovat mezi jazyky a kulturami, nutně rozdílný od toho, který má zkušenosti pouze s jedním jazykem a jednojazyčným kulturním prostředím. Věřící, že práci s bilingvními dětmi můžeme alespoň v malé míře přispět k profesionálnímu porozumění této stále se zvyšující se skupiny dětí (Lauchlan, 2014, s. 18).

2.4 Testování bilingvismu a kognitivní teorie

Zhruba do poloviny 20. stol. mezi vědci koloval názor, že bilingvismus nepříznivě ovlivňuje myšlení. Testovalo se prostřednictvím IQ testů, kde měly obvykle horší výsledky v oblasti verbální inteligence bilingvní děti než děti monolingvní. Darcy (1946) pomocí Stanford-Binetovy a Atkinsové Object-fitting inteligenčních testů zkoumala verbální a neverbální schopnosti dětí na vzorku stejného počtu monolingvních a bilingvních dětí ve věkovém rozmezí zhruba dva a půl až čtyři a půl roku. Výsledky ukázaly, že v měření IQ monolingvní děti dosáhly lepších výsledků než děti bilingvní. Při větším rozboru výsledků však zjistíme, že to platí pouze při použití Stanford-Binetově zkoušky, neboť v nonverbálním testu Atkinsové si vedly lépe děti bilingvní (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 33-34).

V 60. letech začínají výsledky testování poukazovat na možné kognitivní výhody v bilingvismu. Ohnisko zájmu se tedy přesunulo od měření IQ k testování kognitivních schopností a objevilo se několik kognitivních teorií, které teď krátce autorka popíše (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 35).

2.4.1 Model oddělených základních jazykových znalostí (SUP)

Tato naivní teorie zpracovaná Cumminsem ukazuje představu o podstatě bilingvismu mnoha laiků. Tuto představu lze demonstrovat na obrázku nafouknutého balonku v hlavě monolingvního jedince a nafouknutých dvou balonků v hlavě bilingvního jedince. Balonek představuje jazyk. Neznamená to tedy, že by měl bilingvní jedinec o to větší hlavu, ale naopak oba balonky jsou v jeho hlavě nafouknuté jen napůl a tyto dva balonky se navzájem ovlivňují: o co víc je jeden nafouknutý, o to míň je nafouknutý druhý (Cummins, 1979a). S touto teorií souvisí obavy, že pokud se jeden jazyk zlepšuje, druhý se musí horšit. Také to souvisí s tím, že pokud vyplňují místo určené pro jeden jazyk jazyky dva, nezbývá už moc místa pro další poznávací funkce a schopnosti (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 35).

2.4.2 Model společných základních jazykových znalostí (CUP)

Později Cummins přiměřuje oba jazyky ke dvěma ledovcům, které nad hladinou vypadají odděleně, ale pod hladinou se ukazuje, že je to vlastně jen jeden ledovec, což je „společný shodný centrální operační systém“ (Cummins, 1981b) in (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 36).

2.4.3 Teorie prahů

Cummins v roce 1976 představuje tzv. teorii prahů (Cummins, 1981a), kterou ukazuje na modelu třípatrového domu, kde každé patro zastupuje jinou úroveň jazykových schopností. Přízemí tohoto domu představuje nízkou kompetenci v obou jazycích a má negativní vliv na kognitivní vývoj. V prostředním patře se nachází méně vyvážený bilingvismus, kde jedinec má vysokou kompetenci odpovídající věku pouze v jednom z jazyků a má neutrální dopad na kognitivní vývoj jedince. Nejvyšší patro představuje vyvážený bilingvismus, který má jako jediný podle této teorie pozitivní vliv bilingvismu na kognitivní vývoj. Úskalím prahové teorie je však to, že je těžké definovat prahový bod pro konkrétní schopnosti v jazyce (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 36-37).

2.4.4 Hypotéza vývojové interdependence (vzájemné závislosti)

Tato opět Cumminsova hypotéza teorii prahů je ještě více rozvíjena. Hypotéza tvrdí, že „*znalost druhého jazyka je závislá na úrovni jazykové kompetence dosažené v prvním jazyce.*“ (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 37). Jinými slovy můžeme říct, že čas dětí strávený v prvním jazyce neovlivňuje ani „*negativně nenarušuje rozvoj jejich akademických schopností ve druhém jazyce.*“ (Cummins, 1981a) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 37).

2.4.5 Holistické pojetí

Holistické pojetí podle Grosjeana zastává názor, že bilingvní jedince nelze poměřovat s jedinci monolingvními, ale pouze s jinými bilingvními, stejně tak, jako nelze porovnávat běžce na dlouhé vzdálenosti se skokem do výšky. Tato teorie posuzuje bilingvního jedince jako integrovaný celek, který má kompletní lingvistickou entitu (Grosjean, 1982, 2001) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 37-38).

2.5 Řečový vývoj bilingvních dětí

Pro účel výzkumné části autorka textu brala jako bilingvní děti takové, které byly dvěma jazykům vystaveny od narození nebo do tří let. Tyto děti se již v České republice narodily nebo se sem přistěhovaly až v jejich maximálně třech letech. To zahrnuje děti, které byly vychovány dvěma rodiči, kteří mluví různými jazyky a děti, které mluví jedním jazykem

doma a druhým jazykem v okolí, např. ve škole. „*Okolo čtvrtého roku, před dovršením pátého roku, dochází k dozrání jistých cerebrálních struktur a osvojování dalšího jazyka za touto hranicí již nemá shodné vývojové etapy a i osvojení gramatických struktur probíhá odlišně*“ (Miesel, 2206). Nelze tedy pak hovořit o raném osvojení, ale o sukcesivním (následovném) bilingvistu. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 41). Další zlom ve vývoji jazyka přichází okolo sedmi let, kdy se mění osvojování syntaxe. Pokud se učí dítě druhý jazyk až od věku sedmi let, tak hovoříme o učení se cizímu jazyku (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 41).

Baker a Jones zmiňují mnoho aspektů, které je třeba mít na paměti při používání tohoto termínu. Nejprve je třeba rozlišovat, jak moc jedinec jazyk ovládá a používá, pak je nutné zohlednit různou míru rozvinutí základních jazykových kompetencí jedince (porozumění, mluvení, čtení a psaní). Také je nutné vzít v potaz, jaký jazyk je pro jedince dominantní a to, že se tato dominance může časem měnit v závislosti na měnících se okolnostech. Bilingvní jedinci také používají různé jazyky k různým funkcím a to je také věc, kterou je potřeba zohlednit. (Baker, Jones, 1998) „*Otázka by tedy neměla znít, zda je někdo bilingvní, ale jak moc je bilingvní.*“ (Mackey, 1962) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 27-28).

2.5.1 Čtení a psaní u bilingvních dětí

Většinou se bilingvní děti učí číst v jazyce, kterým se mluví ve škole (Harding-Esh, Riley, 2008). Kielhöfer a Jonekeit doporučují při učení se číst a psát nejprve začít s dominantním jazykem namísto současného učení v obou jazycích, aby se jejich schopnost číst a psát v silnějším jazyce upevnila a také proto, že to může být pro dítě v obou jazycích zároveň obtížné. Teprve až po cca dvou letech, kdy se dítě seznámí s jedním systémem jako celkem, by se měly děti začít učit číst a psát v jazyce, v kterém jsou slabší (Keilhöfer, Jonekeit, 2006) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 46).

Bilingvní děti se podle výzkumů snáze učí dalším cizím jazykům (Kaushanskaya, Marian, 2009). K této výhodě vede jejich brzká zkušenost se dvěma systémy jazyka, což jim usnadňuje celkové pochopení odlišnosti jazyků nejenom ve slovní zásobě a samotné osvojování nových slov. Děti mají kromě lingvistické zkušenosti i zkušenost s různými fonologickými systémy, a tak se snadněji učí i novým fonémům. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 46).

Dovednost rozlišovat neznámé specifické zvuky jazyka (fonémy) bohužel již od osmého měsíce života klesá a okolo jednoho roku se stává vytvořený zkušenostní vzorec mateřštiny základem pro rozlišování zvuků (Vasta et. al., 1995, podle Vágnerová, 2000; Papušek, podle Šulová, 2004). Díky tomu, že se dětem fixují dva jazykové fonetické systémy, jsou bilingvní děti vybavené celkově širší škálou fonémů a je tedy u nich vyšší pravděpodobnost, že si dobře osvojí výslovnost dalších cizích jazyků, než u dětí monolingvních (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 47).

2.5.2 Psycholingvistické typické projevy bilingvních mluvčích

Bilingvní mluvčí mají v podstatě stále aktivní tzv. mechanismus inhibice, kdy částečně deaktivují ten jazyk, kterým právě nehovoří.

Interference

Z důvodu působení druhého jazyka se může objevit u bilingvních dětí odchylka v právě užívaném jazyce. Tyto interference jsou často zaznamenány při komunikaci s monolingvními mluvčími, ale nemají většinou žádný vliv na porozumění. Odchyly se mohou objevit jak v mluveném, tak v psaném projevu ve všech jazykových rovinách (Grosjean, 1995 in Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2010, s. 47). Může se objevit buďto jednorázová odchylka nebo odchylka, která se projevuje stále, a to např. v přízvuku bilingvního dítěte či ve tvoření vět, kdy jsou v jednom jazyce nesprávně používána gramatická a morfologická pravidla z jazyka druhého. (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 48).

Přepínání kódů/míšení jazyků

Další specifickou vlastností bilingvních jedinců je směšování a kombinace dvou jazyků, kde v rámci jedné věty dochází k přepínání mezi jazyky. Např.: „Daddy, can you zapnout televizi, please?“ (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 48).

Jazykové výpůjčky

Pro tento specifický projev bilingvních jedinců je typické vypůjčení si jednoho slova či krátkého výrazu z jazyka druhého, kdy je vypůjčené slovo morfologicky a gramaticky upraveno dle principů jazyka, do kterého je vloženo a je použito, když jedinec dané slovo nezná nebo ho neumí dobře vyslovit. Bilingvní jedinec také vypůjčuje z druhého jazyka ta slova, která jsou lehčí, i když zná oba jeho ekvivalenty (Grosjean, 1995). Např.: „Namaloval

jsem tree.“ „Jsem hungry.“ „Blue je moje nejoblíbenější barva.“ (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 48).

Bilingvisté se při komunikaci s monolingvními jedinci snaží co nejvíce potlačit ten druhý jazyk a v komunikaci s bilingvními jedinci poté častěji dochází k přepínání a míšení mezi oběma jazyky, i když je vždy zvolen jen jeden jazyk jako základní (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 48).

2.6 Problematika rozvoje čtenářské dovednosti u bilingvních dětí

V této části představíme několik zahraničních a českých studií zabývajících problematiku rozvoje čtenářské dovednosti u bilingvních dětí.

2.6.1 Zahraniční studie zaměřené na problematiku čtenářství u bilingvních dětí

1) Nyní autorka představí zajímavou studii, která se zabývá otázkou, zda by se bilingvní děti měly učit číst ve dvou jazycích současně nebo postupně.

Cíle studie

Studie vychází z častého názoru, že bilingvní děti mají horší výsledky ve čtecí akvizici než jejich monolingvní vrstevníci (August a Hakuta, 1997; Slavin a Cheung, 2003, 2005) in (Berens, Kovelman, and Petito, 2013).

Cílem studie bylo zjistit, zda je lepší, aby se děti učily číst ve dvou jazycích současně anebo postupně a jak jejich čtecí dovednost zlepšit (Berens, Kovelman, and Petito, 2013, s. 36).

Výzkum se zaměřil na mnohonásobný aspekt bilingvní jazykové kompetence (fonologický, sémantický a morfologický) a na vztah čtecího a jazykového vývoje.

Diplomová práce se sice nezaměřuje na otázku systému učení se číst bilingvních žáků, ale může napovědět k vytvoření hypotéz a možných závěrů diplomové práce.

Metody studie a popis zkoumaných skupin

Výzkum probíhal na území USA, kde je španělština jako jazyk minoritní a angličtina jazyk dominantní. Pro účely výzkumu byli vybráni žáci druhého a třetího ročníku ve dvou typech bilingvních prostředí.

Autorka vybrala právě tuto studii, protože také v této diplomové práci můžeme vidět dvě výrazné jazykové skupiny. V případě této práce by byla jako minoritní jazyk zvolena ukrajinština a čeština jako jazyk dominantní. Praktická část také zahrnovala žáky 2. a 3. ročníků.

Prostředí 50:50 se děti učí a čtou současně ve dvou jazycích během stejného vzdělávacího a vývojového období a v prostředí 90:10 se učí nejprve v jednom jazyce, v tomto případě ve španělštině na 90% a v angličtině na 10% a pak se tento poměr postupně mění na 80:20, 70:30 až na 50:50 v 5. ročníku.

Autorka v praktické části nemá k dispozici jiné školy než ty, které jsou monolingvní. Přesto děti pocházejí z různých rodin, kde jsou vystaveny různým vlivům jazyka, a tak lze očekávat, že se v nich budou děti i různě učit číst.

Ve studii byly porovnávány dvě bilingvní skupiny se skupinou monolingvních dětí v jednojazyčných anglických školách. Obdobně také v této diplomové práci jsou porovnávány dvě skupiny, a to skupina bilingvní a skupina monolingvní. Bilingvní jedinci byly v tomto případě ti, co mluví jen svým domácím jazykem španělštinou (v našem případě ukrajinsky), jenom anglicky (česky), nebo španělsky a anglicky (ukrajinsky a česky) v bilingvních školách. Obě skupiny byly testovány podle standardizovaných otázek, jen jazyk se trochu lišil. Bilingvní skupina v angličtině a španělštině a monolingvní skupina jen v angličtině (Berens, Kovelman, and Petito, 2013, s. 35-38). V praktické části diplomové práce byl použit jen jeden dominantní jazyk, a to čeština.

Závěry

V porovnání skupin 50:50 a 90:10 byla první skupina lepší než druhá v anglických nepravidelných slovesech a v otázkách porozumění (gramatika, lingvistické struktury). Oproti tomu skupina 90:10 byla lepší než skupina 50:50 v anglickém fonologickém povědomí a v otázkách využívajících dekodování ve čtení (Berens, Kovelman, and Petito, 2013, s. 35).

Z těchto závěrů by se dalo předpokládat, vzhledem k tomu, že angličtina a španělština nepatří do stejné jazykové rodiny oproti češtině a ukrajinštině ze stejné jazykové rodiny, že výsledky budou zcela odlišné a spíše nebude velký rozdíl v různých jazykových systémech.

Mezi bilingvními dětmi v dvojjazyčném systému 50:50 a 90:10 se nenalezly žádné větší rozdíly ve výsledcích v oblasti jazykových kompetencí a expresivních dovednostních úkolech a pasážích s otázkami na porozumění. Děti učené v kontextu 90:10 byly výrazně lepší než děti v kontextu 50:50 v otázkách zaměřených na výslovnost a dekodování ve čtení. Naopak děti ze skupiny 50:50 vykazovaly výrazně lepší výsledky než děti učené systémem 90:10 ve čtení nepravidelných slov (Berens, Kovelman, and Petito, 2013, s. 47-49).

Diskuze

Ve studii se objevily překvapivé výhody ve čtení u bilingvních dětí vyučovaných v dvojjazyčných jazykových systémech v porovnání s monolingvními dětmi vyučovanými v jednojazyčném učebním kontextu. Děti, co navštěvují školy dvojjazyčné s maximálně 50% instrukcí v jejich rodném jazyce, měly dobré někdy i lepší výsledky ve čtení než děti monolingvní se 100% instrukcemi v jednojazyčném anglickém učebním kontextu. Všechny tyto pozoruhodné výhody ve čtení v angličtině se objevily u dětí, co měly dříve převážně instrukce ve španělštině (Berens, Kovelman, and Petito, 2013, s. 52-53).

Z tohoto tedy vyplývá, že je dost možné, že bilingvní děti v jednojazyčných pouze česky mluvících školách budou mít možná lepší výsledky ve čtení než jejich monolingvní vrstevníci vzdělávanými v jejich mateřském jazyce.

Také se ukázalo, že duální jazykové vzdělávání nezpůsobuje újmu na čtení a vývoj v mateřském jazyce a může poskytnout výhody ve čtení v mateřském jazyce v procesu stávání se bilingvními (Berens, Kovelman, and Petito, 2013, s. 55).

Neprokázaly se žádné důkazy o zpoždění nebo zmatení, jehož důvodem by bylo učení se čtení ve dvou jazycích najednou. Předpokládá se, že tito žáci budou pokračovat v dobrých výsledcích v rámci těchto hlubokých aspektů jazyka a nejspíše se budou také zlepšovat ve vyšších ročnících ve výslovnosti. Autoři této studie navrhuji, že důležitým faktorem v předvídání úspěchu dětské dvojjazyčnosti také ovlivňuje povaha nového cílového jazyka a jeho systému čtení. Dvojjazyčný učební systém 50:50 s klíčovým rozšířením může dokázat, že je nejvhodnější k učení. Berens a spol. navrhuji, aby tyto děti měly zvýšený počet vystavení se tréninku ve fonetickém dekodování, manipulaci, a přiřazování zvuku k písmenku podle vzoru pouze během prvních let ve škole v obou jazycích, aby získaly solidní základ

v obou rovinách a hluboké gramatické rysy již od začátku jejich vzdělávacího procesu (Berens, Kovelman, and Petito, 2013, s. 55-56).

Celkově vzato, současná studie poskytla svědectví o tom, že pravopis domácího jazyka a cílového jazyka hrají důležitou roli v rozhodování, který bilingvní program je nejlepší pro děti pocházející z jazyků s pevnými pravidly pravopisu. Vyučování v procesu 50:50, ačkoli děti čtou a mají jazykové aktivity ve dvou jazycích během stejného vývojového období, může dětem s bilingvním čtením poskytnout výhody. V kombinaci s tréninkem ve fonologii v počátečních letech školní docházky, může být program 50:50 tím nejlepším a nejtrvalejším druhem dvojjazyčného vzdělávání. Dvojjazyčné vzdělávání může poskytnout výhody při čtení, pomocí nichž si děti můžou rozšířit klíčové složky potřebné k úspěšnému čtení a jazyku oproti jejich monolingvním spolužákům, kteří se učí v jednojazyčném vzdělávacím systému (Berens, Kovelman, and Petito, 2013, s. 56-57).

2) Další zajímavou studií byl výzkum gramotnosti v Irsku v bilingvních gaeltacht regionech. Tato diplomová práce se ale zaměřuje na pražský region, kde je hlavním jazykem čeština a žádný jiný jazyk. Přesto je zajímavé zmínit pár věcí, které tato studie objevila, protože se i v pražském regionu můžeme setkat s obdobným fenoménem, a to v souvislosti s dětmi z rusky či ukrajinsky mluvících rodin.

Cíle studie

Tuto studii vytvořil Tadhg Ó hÍfearnáin, Oddělením Jazyků a Kulturních Studií na Limerické Univerzitě, zaměřuje se zde nejenom na dospělé, ale i na děti a hlavně na jejich schopnost číst a psát, což je nedílnou složkou gramotnosti (Tadhg Ó hÍfearnáin, 2005, s. 325). Studie se také zabývala tím, jak moc bilingvní skupina dětí čte mimo školní prostředí (Tadhg Ó hÍfearnáin, 2005, s. 327-328).

Metody studie

Čtecí návyky jsou většinou formovány v dětství a dobrou cestou jak posoudit jak moc Gaeltacht lidé čtou mimo školní prostředí je zjištění, jak hodně čtou doma. Metoda této studie byla kvalitativní formou otázek a odpovědí. Je nemožné říct, jak moc čtení bylo přímo spojeno se školní prací, ale s určitostí lze říci, že čtení knih v angličtině bylo daleko více rozšířeno v irsky mluvící populaci než čtení v irštině. Budou i bilingvní rusky nebo ukrajinsky mluvící děti číst více v češtině než ve svém rodném jazyce? 29,3% tázaných irsky mluvících obyvatel oblasti Gaeltacht nikdy nebo málokdy vidělo v jejich mládí knihu doma v irštině.

Podobné procento lidí (27,2%) odpovědělo, že četli jako malí knihy v irštině buďto pořád nebo často. Na druhou stranu 64,9% tázaných četlo anglické knihy v dětství stále nebo často a pouze 5,8% odpovědělo, že nečetli anglické knihy v dětství vůbec nebo výjimečně (Tadhg Ó hIfearnáin, 2005, s. 330-331).

Na základě zkušenosti a rozhovory s dětmi a učitelkami rusky nebo ukrajinsky mluvících dětí autorka podotýká, že děti z ruských nebo ukrajinských bilingvních rodin nemají skoro žádnou zkušenost s českými pohádkami a písničkami, protože si to ani jejich rodiče nepřejí, a tak čeští učitelé ve školách narážejí na spoustu komplikací s tímto spojených, které často zdržují výuku.

Závěr

Schopnost číst v irštině bilingvních lidí z oblasti Gaeltacht ne vždy znamená, že to opravdu dělají nebo že to vyhledávají (Tadhg Ó hIfearnáin, 2005, s. 331).

Bylo zjištěno, že vliv nevyužívání schopností čtení byl souhrnný a že krátce po opuštění školy shledali čtení v irštině víc a víc náročným. To, co vede k poklesu v aktuální praxi je nedostatek příležitostí použití literatury v minoritním jazyce spíše než možnost se rozhodnout pro angličtinu, která vede k ubývání nynější praxe. Mnoho lidí si také stěžovalo na málo stimulů, které by je mohly povzbudit znovu ke čtení a zlepšit tak jejich čtenářskou dovednost (Tadhg Ó hIfearnáin, 2005, s. 331).

Z uvedeného výzkumu je patrné, že i když žijí lidé v bilingvní oblasti, ale oba jazyky nepoužívají rovnocenně ve všech oblastech života, tak minoritní jazyk postupně vymírá spolu s čtenářskými dovednostmi. Mluvená i psaná podoba minoritního jazyka tak pomalu ustupuje ze soukromého i veřejného prostoru a majoritní jazyk převládne. Je otázkou, jak dlouho se bude ještě irština vyučovat na školách a kdy zcela vymizí i z rodinného prostředí.

Možná právě také proto, že bilingvní děti čtou v českých školách pouze česky, se rusky či ukrajinsky mluvící rodiny v Čechách snaží udržet svůj jazyk, a tak na děti mluví rusky nebo ukrajinsky a čtou jim hlavně ruské nebo ukrajinské pohádky. V ruských rodinách dokonce své děti rodiče posílají na kroužek ruštiny a azbuky, aby jejich mateřský jazyk, který je v českém prostředí jazykem minoritním, také úplně nezanikl. Autorka měla dokonce zkušenost s dívkou čínského původu, která hned po konci výuky šla do čínské školy. Tato dívka mluvila perfektně česky, čínsky a dokonce i v anglickém jazyce vynikala. V tomto případě je ale otázkou, do jaké míry zde hrál roli talent na jazyky a intelekt a do jaké míry to bylo ovlivněno vnějšími vlivy vzdělávání.

2.6.2 Výzkumy čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku vzdělávaných v českých školách

Zkoumaná problematika je více probádaná zejména v anglosaských zemích, protože zde mají mnohem delší zkušenosti se vzděláváním bilingvních dětí. Školský systém se v těchto zemích potýká s tematikou vícejazyčnosti a inkluze již mnoho desetiletí, zatímco v českém prostředí je tento fenomén znám až od konce 20. století. Existují již výzkumy týkající se bilingvních dětí zaměřené na oblasti, např. kognitivní schopnosti, jazykovou komunikaci a oblast vlivu rodiny na vývoj řeči a slovní zásobu a bilingvní výchovu. Autorce se však nepodařilo najít žádný výzkum zaměřený jak na čtenářské, tak i pisatelské dovednosti bilingvních žáků, kteří většinu svého života vyrůstali v českém prostředí. Konkrétní čtenářská gramotnost bilingvních dětí pravděpodobně ještě nebyla zmapována.

Autorce se nakonec podařilo nalézt celkem tři výzkumné práce zaměřující se na problematiku čtení žáků cizinců. V prvních dvou případech se ale jedná o skupinu žáků cizinců a ne skupinu bilingvních dětí. Třetí studie se zabývá skupinou romských dětí.

Tyto výzkumy nás mohou inspirovat, ale nejsou zaměřené na stejnou skupinu lidí, ačkoliv by se mohlo zdát, že mezi cizinci a bilingvními lidmi není moc velký rozdíl.

1) Diplomová práce na téma: „Čtení s porozuměním českých textů žáků cizinců v úrovni A1“, kterou vypracovala Bc. Jana Ružbacká pod vedením paní doktorky Evy Hájkové se zabývá problematikou češtiny jako cizího jazyka. V teoretické části práce se objevují termíny jako je migrace, žák cizinec v prostředí české školy, výuka žáků cizinců, čtení s porozuměním, charakteristika úrovně A1. Praktická část práce se zaměřuje na výzkum na jedné základní škole v Praze na vybraných deseti žácích 2. stupně z různého jazykového prostředí. Zkoumalo se zde, zda vyšší délka pobytu žáka v českém prostředí má vliv na lepší ovládnutí českého jazyka, ale tato hypotéza se neprokázala. Výzkum se mimo jiné zaměřil na dovednost čtení s porozuměním. Žáci pracovali se třemi různými druhy textů: jeden, který byl vypracován dle slovní zásoby pro úroveň jazyka A1, dále učebnicový text a jeho zjednodušená verze. U každého textu měli žáci vypracovat zadané otázky. Ve srovnání textů nebyl patrný rozdíl ve výsledcích. Rovněž se nepotvrdila hypotéza, že Slované budou mít s některými gramatickými jevy menší problémy než „Neslované“ (Ružbacká, R, 2015).

Na základě tohoto výzkumu můžeme předpokládat, že ani v případě bilingvních dětí nebudou markantní rozdíly ve výsledcích, ale je to potřeba ověřit pomocí výzkumu.

2) Další studii zpracovala Marie Čechová na katedře Bohemistiky v Ústí nad Labem v roce 2006 na téma „Porozumění slyšenému a čtenému textu u žáků-imigrantů a cizinců“. Průzkum prokázal stejně jako v předchozí studii, že délka studia češtiny u žáků a studentů má menší vliv na výkon než individuální rozdíly mezi žáky a studenty. Ukázalo se, že si rychleji osvojují český jazyk imigranti hlavně mladšího věku oproti studentům češtiny, kteří studují v zahraničí. V porovnání výsledků českých žáků s žáky cizího původu se ukázalo, že zde nejsou žádné markantní rozdíly. Hlavním úkolem bylo porovnat výsledky u odpovědí k slyšenému (A) a čtenému (B) textu. Značné rozdíly byly zjištěny hlavně v poměru výsledků dotazníků, kdy si respondenti většinou po následném čtení doplnili, opravili či zpřesnili odpověď, kterou měli po prvním poslechu. V obou dotaznících (častěji v prvním) pak měnili někteří respondenti smysl sdělení. Respondenty byli žáci a studenti od 1. stupně ZŠ až po vysokoškoláky a dospělé soukromé osoby z nejrůznějších zemí a kontinentů, převažovali ovšem Evropané, z nich hlavně Ukrajinci, Němci, Slováci, Chorvati, jednotlivci byli z Ruska, Slovinska, Bulharska, Maďarska, Francie, Itálie, Holandska (Čechová, M, 2006).

Tyto studie nás mohou navést k domněnce, že nebudou ani větší rozdíly mezi bilingvními dětmi vyrůstajícími v českém prostředí a monolingvními dětmi. Přesto se tyto dva výzkumi zaměřily na trochu jinou skupinu dětí, a to cizince, a také se zde neporovnávají dvě skupiny dětí bilingvních a monolingvních dětí. Tyto studie také neobsahují problematiku pisatelských dovedností, a tak na ně můžeme dát trochu zřetel, ale je potřeba studie ověřit a obohatit o nové poznatky.

3) Čtenářská gramotnost byla dobře zmapovaná pouze v souvislosti s romskou minoritou. V českém prostředí romské děti navštěvují často praktické školy, čímž je jejich jazykový handicap často řešen. To má pak za následek naopak umocnění jejich horšího porozumění českému jazyku, a tím pádem i jejich čtenářské gramotnosti. Jejich jazyková situace není jen bilingvní, ale často multilingvní, kde se objevuje společně čeština, romština i slovenština. Romština je postupně vytlačována do pozadí, protože tyto děti nemají výuku v romském jazyce a tomuto jazyku jsou vystaveny už jen v rodinném prostředí, a tak zde dochází podobně jako v Irsku k vymírání tohoto jazyka.

V disertační práci Kateřiny Šormové z roku 2015 autorka uvádí, že romské děti navštěvující základní školy, používají aktivně romštinu v různé míře. Romština jakožto mateřský jazyk je dle dat ze sčítání lidu v roce 2011 u 40 370 lidí, z toho jako jediný mateřský jazyk u 4 919 osob, v kombinaci s češtinou u 33 351 osob a společně se slovenštinou u 2 100 osob. Dle sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR (Červenka – Sadílková – Kubaník, 2010) v romských komunitách v České republice postupně dochází k jazykové směně od romštiny, kterou mluvili hlavně starší lidé, k češtině převažující zejména u dětské generace Romů, kde je romština už jen na úrovni porozumění. Z kvantitativního výzkumu na školách vyplývá, že maximálně třetina Romů, kteří jsou nyní ve školním věku, bude schopna předat svůj mateřský jazyk svým dětem (Šormová, 2015, s. 50).

Kateřina Šormová vyvozuje závěry z výzkumu severocentrálního dialektu romštiny v ČR takto: *(1) dochází k jazykové směně od bilingvismu v romštině a majoritním jazyce k monolingvismu v češtině či jinému typu bilingvismu, kdy je čeština aktivně používaným jazykem, romština pak jazykem, kterému jedinec více či méně rozumí, (2) jazyková situace je v jednotlivých obcích velmi rozdílná – v některých romských rodinách i komunitách je romština nadále předávaným jazykem, v jiných částečná jazyková směna probíhá již po několik generací, (3) mezi dětmi ve školním věku má aktivní kompetenci v romštině maximálně třetina dětí, další třetinu dětí tvoří mluvčí s různou mírou pasivní kompetence v romštině, (4) u jiných věkových skupin je aktivní kompetence v romštině častější, (5) romština nadále plní funkci identifikátoru a důležitého atributu romství, (6) rozhodování o předávání romštiny dětem je u některých rodičů-mluvčích romštiny dosud vedeno obavou z problémů, které by jejich dítě-mluvčí romštiny ve škole mohlo mít, (7) vzhledem k věkové rozrůzněnosti žáků na různých úrovních jazykových znalostí dochází k tomu, že v rámci stejné věkové skupiny žáků vedle sebe stojí děti s velmi různou znalostí romštiny a naopak* (Červenka – Sadílková – Kubaník, 2010, s. 54) in (Šormová, 2015, s. 51).

V současné době obvykle nevstupují romské děti do školy naprosto bez znalosti českého jazyka, často je pro pro většinu z nich čeština prvním jazykem. Ale v jejich češtině se objevují různé typické příznaky a jejich velmi specifická komunikace ve školním prostředí, může být jedním z vlivů působících na jejich případný školní neúspěch. Kamiš k tomu píše: *[...] pro romské dítě je příznačné, že např. z hlediska lexikálního disponuje v češtině daleko menším počtem slov 52 než české dítě ve své mateřštině: Romské dítě vykazuje při vstupu do 1. ročníku asi 400–800 slov češtiny, kdežto české dítě asi 2000–3500 slov. Je to dáno tím, že dětský slovník v předškolním věku je nasycován předměty a jevy, které dítě přímo nazírá – a*

zde existuje rozdíl mezi sociokulturním prostředím romských a neromských rodin (Kamiš, 1999, s. 110) in (Šormová, 2015, s. 51-52).

V českém prostředí existuje jazykový fenomén, kdy se hovoří o tzv. romském etnolektu češtiny. Etnolekt je neustálená forma nevlastního jazyka, který je užíván bilingvní populací jako druhý. Projevuje se v něm vlivy jazyka vlastního, prvního a interference. *Kalkují [...]se do něho hloubkové struktury původního etnického jazyka. Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky* (Hübschmannová, 2002, s. 71) in (Šormová, 2015, s. 52). Autorka diplomové práce předpokládá, že se něco podobného děje také u dětí Ukrajinců a dalších cizinců.

V rámci České republiky pravděpodobně nevznikla žádná studie zaměřená pouze na čtenářskou gramotnost romských žáků. V rámci testů PISA a PIRLS jsou testováni všichni žáci včetně romských, avšak výsledky těchto testů bývají prezentovány v celonárodním měřítku, kde není zmínka o této etnické skupině. V rámci šetření PISA 2009 byla provedena sonda (Straková – Tomášek, 2013) zaměřená na informace o vzdělávacích výsledcích romských žáků ve srovnání se vzdělávacími výsledky většinové populace. Při srovnání výsledků romských žáků navštěvujících základní praktické školy a romských žáků v běžných základních školách se ukázalo, že rozdíly v matematické a čtenářské gramotnosti jsou téměř bezvýznamné (Šormová, 2015, s. 58).

Výsledky mezinárodních testů čtenářské gramotnosti PISA

Česká republika si vede mezi zeměmi monitorovanými v rámci PISA průměrně, někdy i mírně podprůměrně. V matematické i přírodovědné gramotnosti se čeští žáci dosahují průměrných hodnot, ale ve čtenářské gramotnosti jsou české děti pod mezinárodním průměrem. Oproti roku 2012 se čeští žáci zhoršili, ačkoliv nejhorších výsledků dosahovali v roce 2009. V případě čtenářské gramotnosti je bohužel výsledek stabilně nízký (Chudomelová a kol., 2016).

Z výzkumů vyplývá, že dívky dosahují v testech čtenářské gramotnosti pokaždé lepších výsledků než chlapci. Nejlepších výsledků tradičně dosahují žáci v Praze.

Podle výsledků mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS) se ukazuje, že Česká republika potřebuje aktivně zvyšovat čtenářskou gramotnost u své populace. Proto by se měla čtenářská gramotnost dostávat do centra kurikula jako předpoklad dosažení klíčových kompetencí (Šormová, 2015, s. 12).

2.7 Specifika našeho jazykového i školského systému zaměřujícího se na problematiku cizinců a bilingvních dětí

Historie bilingvní výuky v českém školském systému

Autoři webové stránky clil.nuv.cz pod vedením Terezy Šmídové uvádí, že v České republice se začalo se zaváděním bilingvní výuky již na začátku 90. let 20. století. Tento program byl realizován od roku 1990 už v rámci projektu MŠMT ČR, v některých školách byla bilingvní výuka realizována plně a v jiných školách částečně. Bilingvní vzdělávání pouze ve francouzštině probíhalo v podobě pětiletého studia v letech 1990 až 1995 na čtyřech školách (dvě v Čechách, dvě na Moravě). Od roku 1996 bilingvní výuka vzrostla a byla formou šestiletého studia již na dvanácti školách (sedm v Čechách, pět na Moravě, celkem ve čtyřech jazycích: angličtina, francouzština, italština a španělština). Byly to hlavně školy se zaměřením na přírodní vědy nebo všeobecná gymnázia, kde se vyučovalo v jiném než mateřském jazyce. Výuku zajišťovali rodilí mluvčí i čeští učitelé s plnou kvalifikací pro výuku jednotlivých předmětů. Čeští učitelé absolvovali zdokonalovací jazykové a metodické kurzy na studijních zahraničních pobytech, přičemž každá škola měla většinou svojí partnerskou instituci v dané jazykové oblasti (Šmídová, T, Praha 2012).

Bilingvní výuka metodou CLIL

Po zvýšení autonomie škol se situace velmi změnila. Bilingvní vzdělávání už není jen na několika školách, které se specializují na bilingvní výuku, na kterých probíhal experiment MŠMT ČR, ale ministerstvo školství začalo podporovat zavádění programu CLIL na státních i na soukromých školách. CLIL (Content and Language Integrated Learning) je vyučování obsahově a jazykově integrované, označuje vzdělávání nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka, který zprostředkovává komunikaci mezi učitelem a žáky. MŠMT ČR vyžaduje akreditaci pro plně bilingvní vyučování některých nejazykových předmětů, zatímco program CLIL je v kompetenci ředitele školy a závisí na jazykové i odborné kvalifikaci jednotlivých učitelů školy a dalších faktorech, např. zájem rodičů a žáků o tento typ výuky (Šmídová, T, Praha 2012).

2.7.1 Statistické údaje o počtu cizinců a jejich dětí vzdělávajících se na základních školách v České republice

Na základě Statistické ročenky školství z roku 2016/2017 jsou k dispozici tato data:

V České republice je evidováno přibližně 426 000 cizinců, nejvíce je občanů Ukrajiny (téměř 127 000), Slovenska (71 000), Vietnamu (60 000), Ruska (30 000) a Polska (18 000). Ženy tvoří 40% z celkového počtu cizinců. V České republice žije více než 405 000 cizinců déle než 1 rok, z toho již 184 000 získalo trvalý pobyt. V současné době je v České republice více než 1900 azylantů.

Na základních školách se vzdělává 20 237 cizinců (2,2 %) z celkového počtu 906 188 dětí. Z toho je 6 549 z EU (0,7 %) a 268 žadatelů o azyl. Děti cizinců, kteří již zde mají trvalý pobyt je 76,9 %.

V Praze je zaznamenán největší počet cizinců (téměř 40 %). S velkým odstupem pak následuje Středočeský kraj (11,5 %) a Jihomoravský kraj (7, 8 %.).

Počet cizinců se od roku 2012 v českých základních školách zdvojnásobil na počet více než 4 000 cizinců.

Tyto statistiky zahrnují pouze počty žáků se statutem „cizince“ na školách. Není známo, kolik je ve školách dětí a žáků s OMJ, vycházet lze pouze z odhadů šetření České školní inspekce uskutečněné v roce 2015 a zaměřené na téma vzdělávání žáků s OMJ. Dle něj z celkového počtu žáků s odlišným mateřským jazykem může být až 34 % (odhad na MŠ, na ZŠ 25,5 %, na SŠ 21,7 %) takových žáků, kteří nemají statut cizince, přesto ale nemají dostatečnou znalost vyučovacího jazyka. Aktuální a oficiální počty takových žáků na školách v ČR není vůbec k dispozici.

2.7.2 Výuka dětí cizinců v České republice

Podle údajů z portálu Inkluzivní škola společnosti pro příležitosti mladých migrantů META se v českých školách vzdělává přibližně 2 % žáků, pro které je čeština druhým jazykem. I když nemáme přesná statistická data, většina těchto dětí přichází do českých škol s víceméně žádnou znalostí českého jazyka. Pocházejí z odlišných ekonomických i kulturních poměrů. Jsou to děti jednak z různě pronásledovaných rodin ve svýchrodných zemích, jež zde žádají o azyl nebo jej už obdržely, anebo děti pracovních migrantů převážně z východních zemí. V dnešní globalizované společnosti se často lidé stěhují za prací a berou s sebou také

členy své rodiny i děti, které si zde pak plní povinnou školní docházku. Může se také jednat o občany členských států EU, zaměstnance různých nadnárodních firem a jejich děti. Čím dál častější jsou děti z tzv. druhá generace cizinců, které se v České republice již narodily a český jazyk ovládají dokonale. V českých školách je možné nalézt i mnoho dětí s cizí státní příslušností i ty, které mají české občanství, ale čeština není jejich mateřským jazykem.

Proto se v poslední době raději používá přesnější termín děti/žáci s odlišným mateřským jazykem (s OMJ). Většina z nich se setkává s náročným úkolem naučit se česky a zároveň zvládnout učivo i nejazykových odborných předmětů, jež si musí osvojovat právě v češtině.

Podpora vzdělávacích potřeb neustále se zvyšujícího počtu cizinců na českých školách je stále neodpovídá potřebám. Díky novele školského zákona se tato situace pomalu zlepšuje zvláště tím, že mohou školy požádat o finanční podporu a postupným zlepšováním potřebných dovedností pedagogů v této oblasti. Téma podpory dětí a žáků s OMJ zastřešuje inkluzivně pojaté vzdělávání. Touto problematikou se zabývá portál Inkluzivní škola, který byl vytvořen společností META, o.p.s. v roce 2009 právě za účelem pomoci pedagogickým pracovníkům zorientovat se v tomto tématu a zprostředkovat jim výukové materiály, praktické ukázky vyučovacích hodin, metodické přístupy a různé typy pro inkluzivní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Jsou zde také výukové materiály, jak učit češtinu jako druhý jazyk.

Autorka diplomové práce na základě svých vlastních zkušeností z pedagogické praxe, tvrdí, že se bere ohled při klasifikaci dětí cizinců nebo dětí s OMJ pouze jedno pololetí a pak jsou tyto děti hodnoceny jako jejich čeští spolužáci bez ohledu na jejich jazykový handicap. Setkala se s podporou škol formou volnočasových aktivit nebo formou pomoci asistenta pedagoga jednou nebo dvakrát za týden, což je dle jejího názoru nedostačující množství. Navzdory doporučení Ministerstva školství je tento půlroční termín často prodlužován jednotlivými učiteli, kteří přistupují k těmto žákům individuálně a s ohledem na jejich jazykové dovednosti, a tak žáci nejsou vystaveni takovému stresu.

Nicméně, v předešlé části jsme hovořili hlavně o žácích, kteří jsou vedeni jako cizinci. Je na snadě, zda jsou na českých školách vedeni tito žáci cizinci jen jako cizinci nebo se na ně nahlíží jako na bilingvní jedince. Pro bilingvní žáky totiž český jazyk není jako cizí jazyk, ale jako další jazyk, kterým dítě mluví. Jak tedy běžné české školy pracují speciálně s dětmi bilingvními v porovnání s dětmi cizinci? Je zde nějaký rozdíl?

2.8 Diagnostika úrovně čtenářských a pisatelských dovedností

Tato kapitola slouží k připomenutí, jak se dá čtení a psaní měřit. Mezi hlavní sledované oblasti patří dekodování (rychlost a přesnost) a čtení s porozuměním, u psaní se sleduje více oblastí, a to morfologické, grafotaktické, lexikální a syntaktické oblasti. Pro měření je možné využít i standardizované testy.

Vývoj gramotnosti je závislý na dvou zásadních dovednostech: vědomé a flexibilní zacházení se slovy jakožto fonémy a znalost písmen v abecedě. Když děti začínají číst, čtou po částech tak, že za sebe řadí zvuky přiřazené k jednotlivým písmenům. Při psaní dochází k analýze slov na hlásky a ty děti postupně zapisují. V případě českého jazyka, který se řadí mezi transparentní systémy, kde je komunikace mezi grafémy a fonémy častá, není těžké pro děti nacházet hlásky, které mají již asociované s písmeny a dále z nich pak tvořit slova. Proto také většina dětí již na konci školního roku čte samostatně. Pokud jde o psaní, tam je to trochu složitější, protože některé fonémy mohou být zaznamenávány vícero způsoby, ale i tak děti na konci prvních tříd psát dokážou. České děti mají oproti např. anglickým dětem, kde je méně konzistentní ortografie, se dovednost fonetického zápisu vyvíjí pomaleji, někdy až do třetího ročníku. Mechanismy a strategie jsou však ve všech alfabetických ortografiích různých jazyků stejné (Caravolas, Volín, 2005, s. 8-9).

2.8.1 Měření čtenářských a pisatelských dovedností

Čtení

V oblasti čtení se měří dvě hlavní oblasti, a to dekodování (rychlost a přesnost) a čtení s porozuměním.

Existuje tzv. jednoduchý model čtení (Gough a Tunner, 1986), z kterého vyplývá, že dobrý čtenář, který je schopen dekodovat a porozumět jazyku, také čte s porozuměním. Pokud děti dobře rozumějí jazyku, avšak špatně dekodují, nazýváme je jako dyslektiky. Na druhé straně existuje také skupina hyperlektiků, kteří oproti dyslektikům vůbec nerozumějí tomu, co přečetli, ale zase čtou přesně a plynule (viz např. Cain a Oakhill, 1966; Nation a Snowling, 1998; Perfetti, 1985). Tato skupina dětí pocítuje úskalí v oblasti lexikálně sémantických dovedností, ohledně fonologických úkolů jako je např. čtení pseudoslov nemají žádné větší potíže. Přesný opak je to u dyslektických dětí (Caravolas, Volín, 2005, s. 9).

Mezi čtenářské dovednosti také patří schopnost rychlého čtení reálných slov (popř. pseudoslov), ale tato dovednost nebyla předmětem zkoumání této práce. Zaměření bylo spíše na porozumění textu, dekodování pseudoslov, dovednost pravopisu a schopnost orientovat se v textu a vyhledat dané informace.

Pro testování oblasti čtení byly použity dva testy: *Test čtení s porozumění* a testy zaměřené na čtenářské kompetence při příležitosti projektu Rozvoje čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy.

Psaní

U psaní je důležité, aby uměly děti psát nejenom foneticky správně ale také ortograficky. Psaní je daleko složitější dovednost než čtení a obvykle trvá i několik let. Je zde nutné rozpoznat slovo jako celek a dítě si musí vybavit konkrétní požadované elementy z hlavy. Také převod fonému na grafém není tak jednoznačný jako z grafému na foném. Takovým typickým ukazatelem je rozlišování měkkého a tvrdého *i*. Celkově pro správné psaní potřebuje žák umět nejenom techniku psaní a tvar jednotlivých písmen, ale také musí znát různá pravidla:

- Grafotaktická pravidla, kde prezentace písmene záleží na tom, co po písmenu následuje (pust', ale ticho). Tato pravidla také mluví o tom, že po měkkých souhláskách (např. š, č, ř,...) nemůžeme psát písmen *y*, nebo že na začátku slova nelze napsat písmeno *ů*.
- Morfologická pravidla, kde je potřeba, aby se pisatel neřídil podle toho, co slyší, ale potřebuje znát kořen slova, aby mohl správně napsat jeho jiný tvar (např. prosba /prozba/, kořen je „pros“, takže i když vyslovujeme *z*, píšeme *s*).
- Lexikální znalosti, které jsou potřebné u slov vymykajícím se ustáleným pravidlům, a tak je potřeba si je memorovat. Jsou to slova historicky ovlivněna vývojem jazyka, nebo slova cizího původu (např. vyjmenovaná slova: kobyly, sýr nebo cizí slova: princezna, diktát).
- Paradigmaticko-syntagmatická pravidla, kde pisatel potřebuje zašifrovat slovo a jeho fungování ve vyšší jazykové jednotce (např. shoda podmětu a přísudku, koncovka druhových jmen vzhledem k rodu, pádu a druhu apod.).

V dlouhodobé studii rozvoje psaní u anglicky mluvících dětí přišla Caravolas a spol. (Caravolas et al., 2001) na to, že budoucí zručnost se zacházením se složitějšími pravopisnými problémy ovlivňuje nejvíce prvních 12 až 18 měsíců výuky, kdy si děti vytvářejí jednoduché fonologické kostry zápisu slov. Čtenářské dovednosti se během 2. a 3. ročníku stávají velice důležitým předpokladem ortografických dovedností. Pozdější rozvoj psaní je pak dále ovlivňován čtenářskými zkušenostmi a přímo osvojovanými pravidly (Caravolas, Volín, 2005, s. 11).

Pro testování psaní byly v této práci použity také dva testy: *Psaní pseudoslov* a *Pravopisný test 1* nebo *Pravopisný test 2*.

2.9 Základní čtenářské dovednosti u dětí mladšího školního věku

2.9.1 Charakteristika dětí mladšího školního věku

Dítětem mladšího školního věku se rozumí žák prvního stupně základní školy, což jsou 1. až 5. třídy. Toto období tedy začíná nástupem do školy cca v šesti nebo sedmi letech a končí ve věku 11 až 12 let, tzv. nástupem pubescence.

Co se týče frekvence a oblíbenosti čtení dětí v tomto věku, je dětské čtenářství dost různé. Velmi záleží na prostředí dítěte, v kterém vyrůstá a ve kterém se pohybuje. Jsou děti, které jsou od malička obklopené různými videohrami, animovanými seriály apod. a celkově nejsou ke čtení vedeny rodiči nebo někdy ani učiteli, což rozhodně k jejich rozvoji čtenářských dovedností nepřispívá. Obecně je tato praxe běžná v mnoha rodinách. Přesto zde existuje protipól zodpovědných rodičů, kteří jednak sami rádi a hodně čtou, a tak dávají svým dětem dobrý příklad, ale také čtou svým dětem a to zvláště pohádky před spaním, povídají si s nimi a stále se jim věnují.

Obecně jsou v dnešní době děti na prvním stupni hodně motivované ke čtení, také existuje mnoho zajímavých programů pro rozvoj čtenářství v městských knihovnách, jako je např. Noc s Andersenem nebo projekty typu: Čtení pomáhá, Celé Česko čte dětem apod., takže v tomto věku většinou děti čtou rády. Autorka vidí problém spíše v pozdějším věku na druhém a třetím stupni, kdy jsou děti ke čtení nuceny povinnou četbou apod. Ale mnoho odborníků zastává také názor, že problémem nechuti ke čtení u dětí ve vyšším věku není to, že jsou k tomu nuceny, ale spíš to, že k tomu děti nebyly správně vedeny již od malička. A tak

se autorka textu zaměřila právě na věkovou skupinu významnou právě pro rozvoj základních čtenářských dovedností.

2.9.2 Proces čtení

Dovednost čtení se většinou začíná rozvíjet již v mateřské škole, ale největší důraz se na ni klade zejména v prvním roce povinné školní docházky.

Lze rozlišovat tzv. předčtenářskou gramotnost a čtenářskou gramotnost.

Předčtenářská gramotnost je rozvíjena v mateřské škole především pomocí předčítání pohádek, písniček, básniček či jiných dětských říkadel a jsou zde rozvíjeny psychické funkce související se čtením a psáním, např. sluchové a zrakové vnímání, chápání, poznávání, představivost, pozornost, rozvoj řeči, paměť, vizuomotorika a prostorová orientace (Taušnerová, 2015/2016, s.13). V tomto věku je důležité povídat si o přečteném příběhu a neustále se děti ptát na to, co vidí na obrázku apod.

V období školní docházky již dochází k pravému procesu čtení, kdy je rozvíjena čtenářská gramotnost.

Proces čtení je potřeba chápat nejenom jako mechanický proces, ale spíš jako komunikační proces, ve kterém přijímáme smysluplné informace. Jde o dost složitý duševní proces. Dochází zde k dešifrování textu a grafických znaků a postupnému vnímání větných a nad-větných rovin. V rámci větné úrovně rozlišujeme jako nejmenší prvek slovo. Čím větší má čtenář slovní zásobu, tím je jeho porozumění danému slovu většinou rychlejší. V případě nad-větné úrovně jde o proces analýzy vztahů mezi větami v textu.

Samotné porozumění textu se skládá ze dvou úrovní. První úroveň je úroveň perceptivní (přijímání, osvojování informace), druhá je kognitivní (porozumění textu v procesu myšlení). Obě tyto úrovně se navzájem ovlivňují a prolínají a nelze určit místo přechodu z jedné do druhé (Koňařová, 2011, s. 17).

2.9.3 Základní čtenářské dovednosti

Níže uvedené základní okruhy čtenářských dovedností byly stanoveny v roce 2000 pro výzkum PISA. Tento výzkum zkoumal mimo jiné také čtenářskou gramotnost a zaměřil se

právě na tyto čtenářské dovednosti, které by měl každý čtenář s textem provádět. (Kramplová a kol., 2002) in (Koňarová, 2011, s. 18).

Získávání informací

Jde o vyhledávání určité informace z textu.

Zpracování informace

Jedná se o celkové porozumění a interpretaci textu jako celku v jeho širší perspektivě hledání souvislostí mezi různými zdroji informací a jejich porovnávání z textu.

Zhodnocení textu

Při posuzování textu jde již o aplikaci textu do reálného života, do kontextu. Čtenář posuzuje formu a obsah textu s přihlédnutím k informacím, které samotný text neobsahuje. (Starý a Brožová, 2013, s.13) a (Koňarová, 2011, s. 18).

2.9.4 RVP ZV a problém porozumění textu v něm

Problematika žákovské čtenářské gramotnosti z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) spadá do oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu. V rámcovém vzdělávacím programu existuje celkem devět oblastí, z čehož právě oblast jazyka je jednou z těch nejdůležitějších, protože prostupuje skrze všechny ostatní oblasti. Bez znalosti jazyka by např. žák nemohl rozumět zadání úlohy v matematice apod. Všechny oblasti kladou za cíl připravit žáky na cestu celoživotního učení a vyzbrojit je na uplatnění ve společnosti a v budoucím pracovním životě prostřednictvím rozvoje vědomostí, schopností, dovedností a hodnot pomocí tzv. klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (Svobodová, 2008) in (Koňarová, 2011, s. 19).

Co se týče oblasti Jazyk a jazyková komunikace, je jako vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Pro porozumění textu jsou potřeba hlavně komunikačních kompetence. V tzv. očekávaných výstupech jsou vyjádřeny praktické dovednosti odpovídající určitým etapám věku žáků:

Žáci, kteří spadají do 1. oblasti, tj. 1. - 3. ročník by měli plynule číst s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, měli by porozumět písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, respektovat základní komunikační pravidla v rozhovoru,

pečlivě vyslovovat, umět opravit svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost, v krátkých mluvených projevech správně dýchat a volit vhodné tempo řeči, volit vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích, na základě vlastních zážitků tvořit krátký mluvený projev, zvládat základní hygienické návyky spojené se psaním, psát správné tvary písmen a číslic, správně spojovat písmena i slabiky; kontrolovat vlastní písemný projev, psát věcně i formálně správně jednoduchá sdělení, seřadit ilustrace podle dějové posloupnosti a vyprávět podle nich jednoduchý příběh (RVP_ZV, 2015, s. 18-19).

Žáci, kteří spadají do 2. oblasti, tj. 4. - 5. ročník by měli umět číst s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas; měli by být schopni rozlišovat podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenávat; také by měli umět posuzovat úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení a reprodukovat obsah přiměřeně složitě sdělení a zapamatovat si z něj podstatná fakta, vést správně dialog, telefonický rozhovor, zanechat vzkaz na záznamníku, rozpoznávat manipulativní komunikaci v reklamě, volit náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru, rozlišovat spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívat podle komunikační situace, psát správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry, sestavit osnovu vyprávění a na jejím základě vytvářet krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti (RVP_ZV, 2015, s. 18-19).

Svobodová (2008) navrhuje, že by se mohly čtenářské dovednosti žáků na českých základních školách zkvalitnit díky podpoře dětí v oblasti komunikačních dovedností a čtenářské gramotnosti skrze jednoduchou orientaci v textu (Koňářová, 2011, s. 20).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Uvedení do problému

Jak se ukázalo ze zkušeností z tuzemských i zahraničních studií zaměřených zejména na čtenářskou problematiku žáků cizinců, neboli bilingvních dětí, rozdíly v čtenářských dovednostech mezi bilingvními a monolingvními dětmi nejsou markantní. Přestože jsou tyto výsledky různých studií velmi důležité, je potřeba vytvořit výzkum zaměřený více na míru a typické vlastnosti této skupiny v českém prostředí, a to hlavně dětí bilingvních. Jak jsou na tom bilingvní děti v porovnání s dětmi monolingvními? Výsledky českých výzkumů ukázaly, že délka pobytu v české zemi nemá signifikantní vliv na výsledky žáka cizince, jak moc to však souvisí i s jejich prospěchem v jiných předmětech a typem jazyka, v jehož okolí vyrůstají? Bude nějaký rozdíl mezi dívkami a chlapci? Budou bilingvní děti horší či lepší v gramatice? Autorka se zaměřila na skupinu bilingvních dětí, které zde žijí již od narození nebo od velmi útlého věku a zkoumá jak čtenářské dovednosti, tak i pisatelské a snaží se odpovědět na otázky fenoménu této multilingvní doby. Autorka diplomové práce nenašla, že by někdo porovnával úroveň čtení s porozuměním u dětí bilingvních a monolingvních (spíše jde o popis obrazu obtíží, případně porovnávání chyb). Literatura se zabývá cizinci a předkládá poznatky o úrovni čtení těchto dětí a případně obtíží. Nicméně, ve třídách vzrůstá také počet dětí z bilingvního rodinného prostředí, které se na území ČR narodily. Informace o úrovni čtení těchto dětí jsou spíše kusé a chybí i porovnání s kontrolní skupinou vrstevníků.

Autorka věří, že výsledky této studie budou důležité, a to zejména pro pedagogické pracovníky, kteří se setkávají s problematikou výuky čtení a psaní u dětí cizinců, dále jen bilingvních dětí, asi nejčastěji. Přesto si je vědoma, že získané informace nejsou zcela objektivní a že výstupy mohou být napadnuty již jen proto, že obě skupiny nebyly zcela vyvážené co se týče věku, různého prostředí a vlivu rodiny.

Cílem výzkumného šetření bylo porovnat čtenářské a pisatelské dovednosti dětí mladšího školního věku z bilingvních rodin neboli dětí cizinců, které se narodily nebo žijí v České republice již od tří let a navštěvují české školy a dětí z českých rodin.

Studie se zaměřuje na problematiku, zda je vidět patrný rozdíl mezi těmito skupinami v jejich dovednosti číst a porozumět textu či ne a také jejich pisatelské dovednosti z hlediska gramatiky a sluchového dekodování.

3.2 Cíle a hypotézy

1) Bilingvní a monolingvní děti se budou lišit v porozumění textu

- a) Bilingvní a monolingvní děti se budou lišit v porozumění textu na úrovni vět*
- b) Bilingvní a monolingvní děti se budou lišit v kontextuálním naučném textu*

2) Bilingvní a monolingvní děti se budou lišit v pisatelských dovednostech

- a) Bilingvní a monolingvní děti se budou lišit v pravopise*
- b) Bilingvní a monolingvní děti se budou lišit v užití fonotaktických pravidel českého jazyka*

3.3 Metodologie

3.3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří děti prvního stupně základní školy na Praze 9. Tato škola se spíše než na výuku cizích jazyků zaměřuje na rozšířenou výuku výpočetní techniky a navštěvují ji většinou spádové děti z okolí. Je zde kroužek zaměřený na doučování českého jazyka pro cizince, ale jinak zde není žádný větší důraz na jazyky. Děti se učí cizí jazyk již od první třídy. Pro výzkumný vzorek byly vybráni žáci 2. až 5. tříd tak, aby se vždy počet bilingvních dívek shodoval s počtem monolingvních a počet bilingvních chlapců s počtem monolingvních.

Celkově se šetření zúčastnilo 38 dětí, z čeho 26 dívek a 12 chlapců. Jejich průměrný věk byl 8 let.

1. Výzkumná skupina bilingvních dětí

Nejprve byla sestavena výzkumná skupina bilingvních dětí. Kritéria pro zařazení dítěte do této skupiny byla následující:

1. Dítě se narodilo v České republice nebo zde žilo alespoň od 3. nebo 4. roku života, chodilo tedy alespoň již do české mateřské školy.
2. Alespoň jeden rodič mluví cizím jazykem nebo je cizinec anebo doma někdo mluví jiným jazykem než česky
3. Od MŠ dítě navštěvuje český školský systém
4. Většinu roku dítě tráví na území České republiky

Na základě uvedených kritérií bylo vybráno 19 žáků. Průměrný věk skupiny bilingvních žáků činil 7,6 let. Co se týče poměru dívek a chlapců, v této skupině bylo 13 dívek a 6 chlapců. Nejčastějšími jazyky byla ukrajinština s češtinou a také ruština a slovenština. Jejich průměrná známka v ČJ a M byla 1,63 a v AJ 1,31 a v PRV/PŘ 1,21, viz Tab. 5.

2. Srovnávací monolingvní skupina

Pro vytvoření experimentální skupiny byla sestavena srovnávací skupina. Podmínkou bylo jednojazyčné české domácí prostředí. Průměrný věk v této skupině byl o něco málo vyšší než ve skupině bilingvních žáků, a to 9,4 let. Průzkumu se zúčastnilo 13 dívek a 6 chlapců stejně jako ve skupině bilingvních spolužáků. Průměrná známka v ČJ byla 1,57, v M 1,31, v AJ 1,31 a v PRV/PŘ 1,15, viz Tab. 5.

Tab. 1 Základní informace výzkumného vzorku

	počet (D,C)	prům. věk	průměrný prospěch	nejčastější jazyk
bilingvní	19 (13, 6)	9,3	1,44	ukrajinština
monol.	19 (13, 6)	9,2	1,33	čeština

Tab. 2 Počty žáků v jednotlivých jazykových skupinách a třídách

	bilingvní	monolingvní
2. ročník	10	8
3. ročník	1	3
4. ročník	4	4
5. ročník	4	4
celkem	19	19

Tab. 3 Poměr bilingvních dívek a chlapců

	dívky	chlapci
2. ročník	6	4
3. ročník	0	1
4. ročník	3	1
5. ročník	4	0

Tab. 4 Poměr monolingvních dívek a chlapců

	dívky	chlapci
2. ročník	5	3
3. ročník	1	2
4. ročník	3	1
5. ročník	4	0

Tab. 5 Porovnávání významnosti rozdílů středních hodnot prospěchu

	M (N=19)	B (N=19)	U	p
ČJ	1,6 (0,7)	1,6 (0,7)	-0,275	0,817
M	1,3 (0,7)	1,6 (0,8)	-0,961	0,481
AJ	1,3 (0,5)	1,3 (0,5)	0	1
PRV	1,3 (0,5)	1,3 (0,5)	-0,36	0,791

Pro účely byl vytvořen dotazník mapující datum narození žáka, jazyk, kterým mluví rodiče a jak se mluví doma a známka z 1. pololetí aktuálního ročníku v předmětech ČJ, M, AJ, PŘ. Dotazník posloužil k výběru dětí, které měly podobné známky, hlavně se hledělo na matematiku, protože zde nehraje roli jazyk, a tak podle prospěchu z tohoto předmětu můžeme určit srovnatelný intelekt žáků. Prioritou byl také podobný věk a vyrovnaný počet dívek a chlapců v obou skupinách, aby tato data mohla být porovnatelná. Také byl tento dotazník pro zamezení jakýchkoli problémů z oblasti právních náležitostí, a tak zde byl nutný souhlas s účastí na tomto výzkumu ze strany rodičů.

Šetření proběhlo v průběhu měsíce dubna roku 2017 a skupiny dětí byly testovány odděleně mimo jejich kmenové třídy.

3.3.2 Metody

Pro tento výzkum byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu pomocí didaktických testů.

Testy základních čtenářských / pisatelských dovedností

1. *Test čtení s porozuměním*
2. *Test čtenářské gramotnosti*
3. *Pravopisný test 1 a Pravopisný test 2*
4. *Psaní pseudoslov*

Žáci byli testováni převážně podle Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ. Tato baterie se skládá z osmi testů, pro účely této práce byla využita polovina z nich. Žáci 2. až 4. ročníku byli testováni z hlediska analytického uchopení zápisu řeči při *Psaní pseudoslov*, chápání čteného pomocí *Testu čtení s porozuměním* a také z hlediska ortografických dovedností pomocí *Pravopisného testu 1*. Žáci 5. ročníku měli stejné testy, jen měli *Pravopisný test 2*. Tyto testy byly vytvořeny na

základě studií dyslexie/dysgrafie u dětí v ČR (Caravolas a Volín, 2001) a jsou uzpůsobeny podle obdobných nástrojů, které měří gramotnostní dovednosti v různých evropských jazycích. *Pravopisný test 1, 2* a *Test čtení s porozuměním* trval cca 20 – 40 min., *Psaní pseudoslov* 30 – 60 min. (Caravolas, Volín, 2005, s. 7).

Tato sada neměří všechny oblasti týkající se čtení a psaní, ale spíše se zaměřuje na detailnější analýzu psycholingvistických prvků základních gramotnostních dovedností, což hlavně slouží k identifikaci možných budoucích potíží v této sféře. (Caravolas, Volín, 2005, s. 8).

Děti byly testovány také KA3 Nástrojem pro hodnocení čtenářských kompetencí při příležitosti projektu Rozvoje čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy. 1. část úloh s textem: Zimní spánek pro děti 2. a 3. ročníků (Pracovní sešit II. k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 2. ročníků ZŠ (II. období) a úloha 2 s názvem Nil pro děti 4. a 5. ročníků (Pracovní sešit I k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 4. ročníků ZŠ (jarní období). Doba testování trvala cca od 15 min – 45 min. Testy na toto téma byly nazvány jako testy čtenářské gramotnosti.

Testy čtenářských dovedností

Test čtení s porozuměním

Tento test inspirován Gatesovým testem (Gates Basic Reading Test, Type LC, Form 3) zjišťuje obecnou čtenářskou úroveň. Je zde ohraničený časový limit 7 min. Pro účely této práce byl zadán skupinově, může být zadán také individuálně. Je zde 20 pasáží, v nichž vždy chybí dvě slova. Děti mají za úkol doplnit vždy správné slovo z nabídky 5 různých slov k dispozici pod větou. Věty jsou odstupňovány od nejjednodušších po nejsložitější. V každé pětici slov je vždy jen jedno slovo hodící se na doplnění textu, ostatní čtyři jsou tzv. distraktory. Jsou tu distraktory, které se v něčem podobají se správnou odpovědí: podobně znějí, vypadají podobně, mají podobný význam anebo jsou tu slova nespecifikovaná (Caravolas, Volín, 2005, s. 13).

Z testu jsou dva možné výstupy: Skór 1 zaznamenává celkovou úroveň čtenářských dovedností (tj. rychlost, porozumění a přesnost dekodování). Skór 2 ukazuje přesnější index toho, jak dítě textu porozumělo, který nepřihlíží k rychlosti a výsledkem je poměr počtu správných odpovědí a součet všech řešených položek (Caravolas, Volín, 2005, s. 14).

Pokyny pro zadávání

Tento test byl zadávaný skupinově a je časově ohraničený 7 minutami, takže pokud testovaný nestihne všechno vyplnit, musí test odevzdat rozpracovaný. Otázky jdou od nejjednodušších po nejsložitější, a pokud chceme využít norem podle ročníku, je potřeba jejich pořadí zachovat. Děti mají za úkol doplnit v každé větě dvě slova. Jedno slovo v mezeře A, a druhé v mezeře B. Vždy si vybírají z nabídky pěti slov. Správně vybrané slovo má být podtržené (Caravolas, Volín, 2005, s. 21).

Vyhodnocování testů čtenářských a pisatelských dovedností

U tohoto testu existují dva typy skór. Skór 1 počítá za každé správně doplněné slovo 1 bod, tudíž maximum bodů je 40. Skór 2 se neohlíží na rychlost a vyjadřuje poměr skór 1 vůči počtu řešených testových položek v procentech. Pokud tedy dítě vyřešilo po uplynutí 7 min 15 položek, tj. celkem 30 slov a úspěšně doplnilo jen 20, pak je Skór 1 = 20 a Skór 2 = $(20/30) \times 100 \approx 67$ (Caravolas, Volín, 2005, s. 21).

Test čtenářské gramotnosti

Pro účely této práce byly použity následující popisy jednotlivých rovin a evaulační záměry. Bylo čerpáno z metodického sešit učitele k pracovním sešitům I., II. a III. k hodnocení čtenářské gramotnosti žáků 2. a 4. ročníku ZŠ. Sešit vznikl jako výstup klíčové aktivity Evaulační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí v projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy. Publikace je určena ke vzdělávacím účelům. Projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy. CZ.1.07/1.1.00/08.0061 Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2012.

Ve 2. a 3. ročníku byla zjišťována rovina porozumění

Na rovinu porozumění se zaměřily otázky č. 1, 2 a 3. Evaulačním záměrem všech tří otázek bylo zjisit úroveň porozumění čteného textu, kontextu a pochopení souvislostí myšlenkového obsahu, vyhledávání určitých informací z textu, což bylo v případě otázky č. 1 vyhledávání názvů živočichů ukládajících se k zimnímu spánku. Otázka č. 2 se zaměřovala na vyhledávání informací ohledně časového období přípravy živočichů na zimní spánek a také zjišťovala úroveň orientace ve čteném textu a vůbec pochopení významu informace. Otázka č. 3 se více zaměřovala na oblast znovupoznání, vybavování si a výklad obsahu textu.

Ve 4. a 5. ročníku se zjišťovalo pouze doslovné porozumění

Úryvek textu, psaný v populárně naučném odborném stylu, je psaný výkladovým slohovým postupem. Text byl vybrán tak, aby byl přiměřený věku žáků. Žák prokazuje doslovné porozumění výběrem dvojčlenných odpovědí: ano nebo ne. Počet bodů záleží na počtu správných odpovědí. Co chyba, to jeden stupeň dolu. Pět správných odpovědí z pěti odpovídá známce A=“jednička“ atd.

A Žák je schopen vyhledat přímo uvedené informace. Na základě informací z textu je schopen vybrat správnou možnost z nabídky.

B Žák je v zásadě schopen na základě textu s menšími obtížemi vyhledat přímo uvedené informace a vybrat správnou odpověď.

C Orientace v textu je nedokonalá, žák má problémy vyhledat přímo uvedené informace, chybí celkové pochopení textu (v některých odpovědích žák váhá).

D Žák má velké obtíže vyhledat přímo uvedené informace v textu, není schopen celkově se v textu orientovat a vybrat správné odpovědi.

E Žák není schopen orientace v textu, odpovědět na otázky je pro něj těžké.

Testy pisatelských dovedností

Pravopisný test 1 a 2

Zaměření tohoto testu je na dovednosti ortografické, *Pravopisný test 1* měří výkony žáků 2. až 4. ročníku a *Pravopisný test 2* se zaměřuje na žáky 4. a 5. ročníku. Pro potřeby této práce byl *Pravopisný test 2* použit pouze u žáků 5. ročníku. Pravopisné testy zaměřují svou pozornost na základní prvky pisatelských dovedností zařazených do školních osnov jazyka českého na 1. stupni základních škol. Testuje se převod fonémů na grafémy a také pravidla diakritických znamének, grafotaktická pravidla a morfonologická pravidla (Caravolas, Volín, 2005, s. 16-17) dovednosti v oblasti lexikálních pravidel a paradigmaticko-syntagmatických pravidel.

Test obsahuje 30 slov, která jsou vždy součástí nějakého slovního spojení či fráze tak, aby to přiblížilo význam cílového slova. Slova byla vybírána tak, aby byla známa pro žáky

všech ročníků. Jedna skupina slov se vyskytovala poměrně často, druhá polovina naopak zřídka (viz Jelínek a kol., 1961) in (Caravolas, Volín, 2005, s. 16-17).

Pravopisný test 1 ukazuje znalosti fonologických, gramatických a morfologických struktur a funkcí jazyka. V případě *Pravopisného testu 2* se sleduje základní dovednost, jak převést foném na grafém, také ověřuje znalost zápisu některých lexikálních jednotek a paradigmaticko-syntagmatických pravidel (Caravolas, Volín, 2005, s. 16-17).

Pravopisný test 2 je určený pro 4. a 5. ročník, ale protože v něm byly pravopisné jevy, které se ještě žáci 4. ročníku v době testování neučili, účastnila se jej tedy jen skupina z 5. tříd. Různé vyučování jednotlivých pravidel v každém z ročníků vede k tomu, že u jednodušších pravidel žáci 2. a 3. ročníků mají výkony s tzv. stropový efektem, složitější pravidla nadále rozlišují podle ročníku (Caravolas, Volín, 2005, s. 16-17).

Pokyny pro zadávání

Tento test byl zadávaný skupinově ve formě diktátu. Není časově omezen, a proto bylo tempo diktování jednotlivých slov uzpůsobeno těm nejpomalejším. Děti nesmí psát diktované slovo, dokud jej neuslyší 3x (izolovaně-ve slovním spojení-izolovaně. Pokud žák toto pravidlo poruší, vystavuje se riziku špatně napsaného slova, jako je např. jiný slovní tvar, homofonní protějšek slova apod. V takovémto případě horší výsledek nevykazuje gramotností úroveň, ale procedurální chybu (Caravolas, Volín, 2005, s. 22). Autorka však i přesto diktovala slova víckrát, než je doporučeno, vzhledem k nepříliš vhodným akustickým podmínkám místnosti.

Vyhodnocování

V případě pravopisných testů se sleduje několik typů skór, ale autorka se zaměřila z důvodu zjednodušení přehlednosti jen na jeden typ, a to na tzv. celek. Celek je nejvíce obecný a počítá se zde vždy za každé správně napsané slovo 1 bod, za slovo s jakoukoli odchylkou v pravopise se dává 0 bodů. Rozpětí bodů v testu je 0-30 bodů (Caravolas, Volín, 2005, s. 23).

Psaní pseudoslov

V tomto testu je zaměřena pozornost na schopnost fonologického dekodování. Děti mají za úkol napsat jako diktát vymyšlená slova, tzv. pseudoslova, a proto je zde velice důležité nepřemýšlet nad smyslem slova, ale jen jej uchopit a krátkodobě si ho pamatovat,

dále pak analyzovat zvuky, z kterých se pseudoslovo skládá a pak tyto fonémy zapsat do grafémů. Jde tu o proces fonologické analýzy oproti testu Čtení pseudoslov, kde probíhá proces fonologické syntézy a kde je také sledovacím faktorem čas. Pro tuto práci však tento test nebyl zvolen a zaměřili jsme se pouze na psaní (Caravolas, Volín, 2005, s. 18).

Test je složen z 27 stimulů různé délky stává se ze shodného počtu jednoslabičných, dvouslabičných a trojslabičných slov. Zvuková skladba stimulů se zvyšuje od nejjednodušší, tj. samohláska-souhláska-samohláska po složitější, kde jsou konzonantové shluky ve slabičných přeturech i kódách. Mezi pseudoslovy však platí fonotaktická pravidla jazyka českého (Caravolas, Volín, 2005, s. 18).

Existují dva výstupy testu *Psaní pseudoslov*. Jeden zaznamenává celkovou úspěšnost a ukazuje schopnost testovaného vytvořit fonologicky vhodný zápis, druhý skóre posuzuje výkon dítěte spíše z hlediska ortografického a ukazuje míru odchylky d normy přijatelné z hlediska fonologie (Caravolas, Volín, 2005, s. 18).

Pokyny pro zadávání

Tento test je formou diktátu, takže zde velmi záleží na schopnosti dětí dekodovat slovo a zapsat jej tak, jak ho slyší. Každé slovo je přečteno testujícím třikrát v pomalejším tempu. Při testu se pak může zopakovat slovo maximálně dvakrát (Caravolas, Volín, 2005, s. 25). Také v tomto případě autorka diktovala vícekrát z výše zmíněných důvodů.

Vyhodnocování

U tohoto testu se sledují pouze dva skóre, a to celek a grafémy. Autorka se zaměřila pouze na celek. Celek ukazuje počet správně napsaných slov v rámci jejich zvukové přijatelnosti. Jeden bod je udělen za takový zápis, který po jeho přečtení bude mít stejný zvuk, jako když byl diktován. Při hodnocení zde nejsou zohledňována grafotaktická pravidla, takže se např. neřeší, zda je slovo napsané s ů nebo ú, protože jeho přečtení nijak neovlivňuje správný zvuk slova, které je diktováno (Caravolas, Volín, 2005, s. 25).

3.4 Výsledky šetření a zhodnocení hypotéz

3.4.1 Výsledky měření testu čtení s porozuměním

V tomto testu se sledovaly dva typy skóre, skóre 1, což je počet správně doplněných slov do jednotlivých vět, za každé správně doplněné slovo přičemž maximální počet bodů byl 40 a

skór 2, který vyjadřuje poměr správně doplněných slov vůči počtu řešených položek v procentech. Protože byly jazykové skupiny trochu věkově nevyvážené, přihlíželo se hlavně ke standardizovanému skóru, který přihlíží k ročníku jednotlivých žáků, a tak je objektivnější.

Obě skupiny měly podobné výsledky a v tabulkových hodnotách byly většinou v části průměru. O trochu vyšších hodnot sice dosahovali žáci z monolingvní skupiny, avšak v porovnávání významnosti rozdílu středních hodnot testu *Čtení s porozuměním* je tento rozdíl velice nepatrný, a tak lze říct, že v tomto testu nebyl shledán žádný významnější rozdíl mezi oběma jazykovými skupinami.

Tab. 6 Průměrné a standardizované hodnoty testu *Čtení s porozuměním*

	M (N=19)	B (N=19)
skór 1	22	17
standard. skóre	109	99
skór 2	85	78
standard. skóre - přesnost	104	95

Tab. 7 Porovnávání významnosti rozdílu středních hodnot v testu *Čtení s porozuměním*

	M (N=19)	B (N=19)	U	p
čtení s porozuměním	108,8 (16,7)	99,5 (15)	1,696	0,091

Tento test měl za cíl ověřit hypotézu, která předpokládá, že se **1a) Bilingvní a monolingvní děti budou lišit v porozumění textu na úrovni vět.**

Obě skupiny se sice v porozumění textu na úrovni vět lišily, ale rozdíl je tak minimální, že se v podstatě tyto dvě jazykové skupiny ani neliší. Můžeme tedy říct, že tato hypotéza nebyla potvrzena.

3.4.2 Výsledky měření testu čtenářské gramotnosti

Výsledky těchto dvou testů nelze porovnávat, protože tu jde o dva různé testy pro dvě různé věkové kategorie. Zaměřují se alespoň oba na oblast porozumění čtenému na úrovni naučného textu, kde je pro čtenáře potřeba umět se trochu více orientovat v delším textu. Již zde nejsou jen věty, do kterých se mají doplňovat slova podle smyslu, jak tomu bylo v testu předešlém. Přestože nelze statisticky ověřit tyto dva testy, výsledky jsou uvedeny pro zajímavost.

Ve skupině 2. a 3. ročníků, kde bylo v každé z jazykových skupin 11 dětí (N=11), se zaměřovalo na tři oblasti: rovina porozumění s otázkami č. 1, 2, 3, rovina vyvozování s otázkami č. 4, 5 a rovina metakognice s otázkou č. 6. Autorka této práce se zaměřila pouze na oblast porozumění čtenému naučnému textu, protože se na tuto dovednost zaměřoval i test pro 4. a 5. ročníky.

Vzhledem k tomu, že byla přiřazována písmena za odpovědi, hodnotový systém písmen byl stejný jako u známek, přičemž písmeno A se rovnalo známce 1 až písmeno E, které odpovídalo známce 5. To znamená, že v tomto případě čím menší číslo hodnot žáci získali, tím lépe.

Bilingvní děti v porovnání s monolingvními měly dle Tab. 9 v tomto pravopisném testu jen o několik desetin horší průměrnou známku, a to v poměru 2,2 : 1,7. Po zaokrouhlení těchto dvou čísel už není rozdíl žádný.

Ve skupině 4. a 5. ročníků se testu účastnilo v každé skupině po osmi (N=8) a testovala se zde pouze jedna oblast čtenářských dovedností, a to doslovné porozumění.

Bilingvní a monolingvní skupina byla v tomto případě naprosto vyrovnaná s průměrnou známkou 1,4 viz Tab 8.

Tab. 8 Průměrné známky v obou testech na porozumění naučného textu

	M	B
2. - 3. ročník (N=11)	1,7	2,2
4. - 5. ročník (N=8)	1,4	1,4

Tento test měl za cíl ověřit hypotézu, která předpokládá, že se ***1b) Bilingvní a monolingvní děti budou lišit v kontextuálním naučném textu.***

Obě skupiny se sice v porozumění kontextuálního naučného textu v případě testu pro 2. - 3. ročníky lišily, ale rozdíl je téměř nepatrný. V případě druhého testu jsou výsledky naprosto shodné, takže se v podstatě tyto dvě jazykové skupiny neliší, a proto tato hypotéza byla vyvrácena.

3.4.3 Výsledky měření pravopisných testů 1 a 2

Poměr hodnot standardizovaných skóre v *Pravopisném testu 1* u bilingvních dětí se lišil o 10 jednotek, což není moc velký rozdíl. V obou skupinách se účastnilo 15 dětí (N=15). Obě

hodnoty se povětšinou pohybují v průměrných číslech, v případě monolingvních dětí jsou průměrné výsledky většinou na hranici průměrných, až lehce nadprůměrných hodnot viz Tab. 9.

Tab. 9 Standardizované skóre v *Pravopisném testu 1*

	M (N=15)	B (N=15)
stand. skóre	114	104

V případě *Pravopisného testu 2* byly průměrné výsledky obou skupin naprosto shodné. Na druhé straně obě skupiny nebyly natolik početné (N=4), abychom z tohoto výsledku mohli usuzovat nějaké větší závěry. Přesto se výsledky zcela vyrovnaly.

Tab. 10 Standardizované skóre v *Pravopisném testu 2*

	M (N=4)	B (N=4)
stand. skóre	119	119

V obou testech ani skupinách je tedy zřejmé, že není moc velký rozdíl ve výsledcích z hlediska standardizačního skóre a ani po ověření porovnání významnosti rozdílu středních hodnot *Pravopisného testu* viz Tab. 11.

Tab. 11 Porovnávání významnosti rozdílu středních hodnot v *Pravopisných testech*

	M (N=19)	B (N=19)	U	P
pravopisný test	106,8 (21,1)	115,1 (15,2)	1,066	0,297

V *pravopisném testu 1* se zkoumal počet správně zapsaných grafémů (G), počet správně vyřešených grafotaktických problémů (GT), počet správně vyřešených morfologických problémů (M) a úspěšnost v zápisu diakritických znamének (DIA). V *pravopisném testu 2* jsme se zaměřili na počet správně vyřešených lexikálních problémů (L) a počet správně vyřešených paradigmaticko-sygmatických problémů (E).

Z Tab. 13 můžeme vidět, že žáci bilingvní skupiny 2. - 4. tříd měli vždy o trochu více chyb v přepočtu na člověka než žáci monolingvní. Nejvíce chybovali v psaní slov v oblasti morfologie, kdy v průměru na jednoho člověka v jednom testu bylo 2,46 chyb. Monolingvní vrstevníci v tomto případě udělali v průměru skoro o 1 chybu méně, tedy 1,53 chyb. Obecně ale není moc velký rozdíl mezi oběma skupinami.

Tab 12 Průměrný počet různých typů chyb v *Pravopisném testu 1* ve dvou skupinách monolingvních a bilingvních dětí 2. - 4. ročníku ZŠ

	M2-4 (N=15)	B2-4 (N=15)
G	0,13	0,26
GT	0,8	1,4
M	1,53	2,46
DIA	0,3	0,93

V Tab. 13 již vidíme, že se jednotlivé skupiny většinou liší v počtu respondentů, a tak nelze tyto výsledky považovat za objektivní. Přesto je zajímavé vědět, že nejvíce chyb děti dělají při řešení morfologických problémů, poté děti také hodně chybují v případě řešení grafotaktických problémů. Co se týče počtu chyb v diakritice a grafémů jsou na tom obě skupiny více méně podobně.

Tab. 13 Průměrný počet různých typů chyb v *pravopisném testu 1* v jednotlivých ročnících ZŠ (2.-4.)

	M2 (N=8)	B2 (N=10)	M3 (N=3)	B3 (N=1)	M4 (N=4)	B4 (N=4)
G (max 171)	0	0,3	0,3	0	0,25	0,25
GT (max 24)	1,25	1,5	0	2	0,5	1
M (max 24)	1,25	2	1,6	11	2	1,5
DIA (max 36)	0,5	0,8	0,3	4	0	0,5

V 5. ročníku se v každé skupině pravopisného testu 2 účastnili jen 4 žáci (N=4). Na základě Tab. 14 můžeme vidět, že monolingvní děti udělaly stejný počet chyb jak v oblasti lexikálních problémů (L), tak v oblasti paradigmaticko-sygmatických problémů (E). S těmito paradigmaticko-sygmatickými jevy měli bilingvní žáci o trochu větší problém.

Tab. 14 Průměrný počet různých typů chyb v *Pravopisném testu 2* v 5. ročníku ZŠ

	M5 (N=4)	B5 (N=4)
L (max 20)	1,75	1,25
E (max 20)	1,75	2,25

Testy pravopisu měly za úkol ověřit či vyvrátit hypotézu **2a) Bilingvní a monolingvní děti se budou lišit v pravopise**. Výsledky měření tuto hypotézu potvrdily, protože se výsledky opravdu lišily, ačkoliv ne markantně. Uvědomujeme si, že lidské faktory mohou způsobit

nepřesnosti číselných údajů a že skupina respondentů není tak velká, abychom z tohoto mohli vyvozovat větší závěry.

3.4.4 Výsledky měření testu psaní pseudoslov

Výsledky *Testu psaní pseudoslov* ukázaly, že obě skupiny monolingvních i bilingvních dětí dosahují průměrných výsledků. Monolingvní skupina dětí má v průměru lepší výsledky než skupina bilingvní, ale z pohledu významnosti středních hodnot testu *Psaní pseudoslov* testu je rozdíl bezvýznamný, viz Tab. 16.

Tab. 15 Standardizované skóre testu *Psaní pseudoslov*

	M (N=19)	B (N=19)
stand. skóre	97	88

Tab. 16 Porovnávání významnosti rozdílu středních hodnot testu *Psaní pseudoslov*

	M (N=19)	B (N=19)	U	P
psaní pseudoslov	87,6 (21,9)	97,4 (12,2)	1,214	0,234

Tento test měl za úkol ověřit hypotézu **2b) Bilingvní a monolingvní děti se budou lišit v užití fonotaktických pravidel českého jazyka**. Tato hypotéza byla sice potvrzena, ale rozdíl těchto dvou skupin je velmi nízký.

4 Diskuze

Čtenářské dovednosti

Dle názorů Ben-Zeev (1977) zmíněných v teoretické části jsou bilingvní děti schopny identifikovat v toku řeči oddělená slova (segmentace) dříve než monolingvní a chápat vztah mezi slovem a jeho významem (referenční arbitrárnost). V jeho testu byly bilingvní děti dokonce úspěšnější ve větách, kde měly nahrazovat určená slova jiným zadaným slovem, aby byla zanechána struktura věty (Ben-Zeev, 1977) in (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2010, s. 39). Jak lze předpokládat, na základě této studie by měly bilingvní děti mít lepší výsledky v testu *Čtení s porozuměním*, kde děti dostaly za úkol doplňovat do věty vždy dvě slova na základě významu věty. Z výsledků měření této studie ale vyplývá, že bilingvní děti v této dovednosti lepší nejsou. Je ale otázkou, zda právě to, že děti měly doplnit jen určitá slova, je

nelimitovalo. Zvlášť když přihlédneme k jiným studiím, kde se ukazuje, že mají bilingvní děti menší slovní zásobu v porovnání s jejich monolingvními vrstevníky. Na druhou stranu můžeme také argumentovat tím, že bilingvní děti mají v přepočtu slov v obou jazycích vlastně větší slovní zásobu než jejich monolingvní protějšky (Allman, 2005, s. 58).

Pisatelské dovednosti

Je také otázkou, zda s vyšším věkem rozdíly v pravopise mizí či ne. Ve výsledcích naší studie se objevily v *Pravopisném testu 2* o trochu lepší výsledky než v *Pravopisném testu 1*, který je určen pro mladší žáky, a tak se obě skupiny zcela vyrovnaly. K potvrzení této myšlenky postupného vyrovnávání úrovní jazyka obou skupin nás nabádají dvě studie uvedené v teoretické části.

První studie z roku 2001 od Caravolas a spol. se zabývá rozvojem psaní anglicky mluvících dětí a přišlo se zde na to, že budoucí zručnost se složitějšími pravopisnými problémy ovlivňuje především první rok a půl výuky dítěte, kdy si děti vytvářejí jednoduché fonologické kostry zápisu slov (Caravolas et al., 2001). Vzhledem k tomu, že naše děti, bilingvní účastníci výzkumu, navštěvovaly nejenom první a druhou třídu, ale i mateřskou školu na území ČR, je dost pravděpodobné, že budou mít podobné výsledky v pravopise jako jejich monolingvní vrstevníci.

Druhá studie od Kaushankya a kol. z roku 2011 zase zjistila, že není žádný rozdíl mezi skupinami bilingvních a monolingvních dospělých jedinců, takže pokud jsou mezi nimi nějaké rozdíly v raném vývoji jazyka, v dospělosti se tento rozdíl vytrácí (Kaushanskaya a kol., 2011).

Dle výzkumů Vasta a kol. z roku 1995 se ukazuje, že bohužel již od osmého měsíce života klesá dovednost rozlišovat neznámé specifické zvuky jazyka (fonémy) a okolo jednoho roku se vytváří vzorec mateřštiny pro rozlišování zvuků (Vasta et. al., 1995, podle Vágnerová, 2000; Papušek, podle Šulová, 2004). Bilingvní děti jsou vybavené celkově širší škálou fonémů (Morgenstenová, Šulová, Schöll, 2011, s. 47). Podle této teorie lze předpokládat, že by měli bilingvní žáci mít lepší schopnosti rozlišovat zvuky, a tak by mohli mít lepší výsledky v testu *Psaní psaudoslov*. Toto tvrzení se zase na základě výsledků měření této diplomové práce nepotvrdilo. Je otázkou, jak moc ovlivnilo výsledky špatné akustické prostředí a případné zdravotní sluchové indispozice.

5 Závěr

V dnešním čase, kdy je jedné třídě dohromady spoustu odlišných skupin s různými potřebami dětí je pro učitele velmi náročné věnovat se každému dítěti zvlášť. Autorka se v úvodní části ptá na to, zda je taková třída pro učitele zvládnutelná i bez asistenta. Každé dítě potřebuje specifický přístup, ale to, že je dítě bilingvní ho neurčuje někým, pro koho je potřeba nějaké zvláštní přípravy a ohledu ze strany školy. Bilingvní dítě se totiž tolik od svých monolingvních vrtevníků neliší a minimálně v oblasti čtení a psaní nemá výrazně horší výsledky, jak ukázaly výsledky měření praktické části, které v zásadě jen potvrdily další výzkumy.

Autorka diplomové práce se snažila během procesu odpovědět na otázky, které si kladla hned v úvodu této práce. Byla zde položena otázka, zda mají bilingvní děti problém ve čtecí aktivizaci a jak to lze případně zlepšit. Na základě teoretické části a hlavně části empirické bylo dokázáno, že bilingvní děti ve čtecí aktivizaci nemají příliš výrazný problém. V této práci jsme se také zajímali o to, zda je lepší se učit ve dvou jazycích současně nebo se nejdříve učit číst v jednom jazyce a pak ve druhém. Z výzkumů vyplývá, že je efektivnější se učit číst v obou jazycích současně. Také jsme přišli v teoretické části na to, že bilingvní jedinci mají v procesu vzdělávání výhody i nevýhody, ale obecně převažují spíše výhody. Nevýhody jsou často spjaté s procesy mluvení, jako je např. koktavost či vzácná patologie vyskytující se u dětí s názvem elektivní mutismus. Jak s problematikou čtenářských a pisatelských dovedností u bilingvních dětí pracuje české školství? České školství se zaměřuje převážně na žáky cizince, ale většinou již nespecifikuje oblast bilingvismu. Výborně přistupuje k tématu dvojjazyčnosti program CLIL, ale tento program se spíše snaží z monolingvních žáků udělat bilingvní pomocí dvojjazyčné výuky, nezaměřuje se jen na bilingvní žáky jako takové.

Diplomová práce si kromě těchto otázek také stanovila hypotézy, skrze které se zaměřila na otázky ohledně toho, zda existuje rozdíl mezi skupinou monolingvních a bilingvních dětí mladšího školního věku v jejich čtenářských dovednostech, zda v testu s porozuměním budou mít bilingvní děti rozdílné výsledky s dětmi monolingvními na úrovni vět a na úrovni souvislého odborného textu, zda se budou tyto dvě skupiny lišit v psacích dovednostech v oblasti pravopisu českého jazyka a zda budou mít bilingvní děti horší či lepší výsledky v užití fonotaktických pravidel českého jazyka. Všechny hypotézy byly ověřeny pomocí testů sestavených odborníky a všechny odpovídají na tyto

otázky jasným nesouhlasem. Až na drobné odchylky se výsledky v podstatě neliší a obě skupiny jsou na tom velmi podobně. Většinou sice monolingvní děti měly o trochu lepší výsledky, ale odchylka byla vždy minimální.

Přestože je téma čtenářských, pisatelských dovedností a bilingvismu velice aktuální, tak se nám nepodařilo nalézt výzkumy, které jsou na tuto problematiku v českém jazyce a prostředí zaměřeny. Proto doufáme, že budou výsledky této práce nápomocny nejenom českým pedagogům, ředitelům, ale i jejich rodinným příslušníkům či přátelům.

Do budoucna by bylo dobré se zaměřit na větší analýzu chyb v pravopisných testech a na jednotlivé případy žáků a případný vliv rodin a jazyka, kterým v nich mluví. Bylo by také dobré to sledovat i u žáků staršího školního věku.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

- ABZ slovník cizích slov, Kohoutek, R. (2005-2018). SCS.ABZ.CZ [online]. In *slovník-cizich-slov.abz.cz*. [cit. 2018-12-06]. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/selektivni-mutismus>>.
- Baker, C. (2006). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., Jones, S. P. (1998). Encyclopedia of bilingualism and bilingual Education, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and development. *Child Development*, vol. 8, p. 1123-1139.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, vol. 57, p. 498-510.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework research. *Language and learning*, vol. 52, no. 1, p. 159-199.
- Bialystok, E., Codd, J. (1997). Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development*, vol. 12, no. 1, p. 85-106.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.
- Bialystok, E. (2001). Bilingualism in development: Language, literacy and cognition. New York: Cambridge, University Press.
- Bialystok, E., Majumder, S. & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 27-44.
- Bialystok, E. & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the Dimensional Change Card Sort Task. *Developmental Science*, 7, 325-339.
- Bialystok, E., Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, vol. 8, no. 6, p. 595-604.

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart a Winston.
- Cain, K., Oakhill, J. (1996). The nature of relation between comprehension skills and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Caravolas, M., Hulme, C., Snowling, M. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- Caravolas, M., Volín, J. (2005). Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ, Příručka, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Praha.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Čechová, M. (2006). Porozumění slyšenému a čtenému textu u žáků-imigrantů a cizinců. Diplomová práce, Ústí nad Labem „Bohemistika“, nr 1, ISSN 1642–9893.
- Červenka, J., Kubaník, P. & Sadílková, H. (2010). Sociolingvistický výzkum situace romštiny v České republice. *Studie z aplikované lingvistiky*, 1 (1), 167–170.
- Diaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development*, 55(6), 1376-1388.
- Elizur, Y. & Perednik, R. (2003). Prevalence and description of selective mutism in immigrant and native families: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(12), 1451-1459.
- Galombos, S. J. & Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 141-162.
- Hakuta, K. Butler, Y. G. & Witt, D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency. The University of California Linguistic Minority Research Institute, policy report 2000. Available online at: <www.stanford.edu/hakuta/Docs/HowLong.pdf>.

- Hakuta, K. & Diaz, R. M. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol. 5, p. 319-344). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Genesee, F., Tucker, G. R., Lambert, W. E. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, vol. 46, p. 1010-1014.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gough, P. B., Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hakuta, K., Bialystok, E., Wiley, E. (2003). Critical evidence: a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, vol. 14, no. 1, p. 31-38.
- Hartl, P., Hartlová, H., (2000). *Psychologický slovník* (1. Vydání), Praha, Česko: Portál.
- Hübschmannová, M. (2002). *Můžeme se domluvit*. (4. nezměněn. vyd., 129 s.) Olomouc: Univerzita Palackého.
- Chudomelová, L., Kloudová, A., Nevařilová, L., Vojáčková, K. Publikováno 7. prosince 2016
článek PISA2015: Jak si vedou čeští žáci #vyrokdne in <<https://demagog.cz/diskuze/pisa>>.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92, 270-283.
- Kamiš, K. (1999). *Čeština a romština v českých zemích: překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. (Vyd. 1., 137 p.) Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Kenner, C., Gregory, E., Ruby, M. & Al-Azami, S. (2008). Bilingual learning for second and third generation children. *Language, Culture and Curriculum*, 21(2), 120-137.
- Kharhurin, A. V. (2010). Bilingual verbal and nonverbal creative behaviour: *International Journal of Bilingualism*, 14, 211-226.
- Klimeš, L. (1983). *Slovník cizích slov*, 2. vydání Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Koňářová, M. (2011). *Rozvoj čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku* (Diplomová práce)

- Kovelman, I., Baker, S.A., & Petitto, L. A. (2008a). Age of first bilingual language exposure as a window into bilingual reading development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 203-223.
- Kovelman, I., Berens, M., & Petitto, L. A. (2013). Learning to read in two languages: Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? *Bilingual Research Journal*. 36:1.35-60.
- Kovelman, I., Berens, M., S., Salah-Ud-Din, M., & Petitto, L. A. (2013). „One glove does not fit all“ in bilingual reading instruction: Using the age of bilingual language exposure as a predictor of bilingual reading success. Manuscript submitted for publication.
- Kramplová, I. a kol. (2002). *Netradiční úlohy, aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Lauchlan, F. Parisi, M. & Fadda, R. (2013). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a minority language. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43-56.
- Lemberg, N. (2002). Russian bilingual science learning: Perspectives from secondary students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(1), 58-71.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. aktualizované vydání), Praha, Česko: Grada.
- Lauchlan, F. (2014). The nature of bilingualism and implications for educational psychologists, *The British Psychological Society, Educational and child psychology*, vol. 31, no. 2.
- Morgenstenová, Šulová, Schöll. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*, 2. Vyd. Praha: WoltersKluwer ČR, a.s., 128 s.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Editions Klincksieck,
- Macnamar, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, vol. 3, no. 2 p. 58-77.
- META, o.p.s. Portál Inkluzivní škola (2017). Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. In *inkluzivniskola.cz*. [cit. 2017-12-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/migrace-v-cr>>.

META, o.p.s. Portál Inkluzivní škola (2017). Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. In *inkluzivniskola.cz*. [cit. 2017-12-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>>.

META, o.p.s. Portál Inkluzivní škola (2017). Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. In *inkluzivniskola.cz*. [cit. 2017-12-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz/uvod-do-tematu>>.

Nation, K., Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.

Oller, D. K. & Eilers, R. E. (Eds.) (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Ó Baoil, Dónall P. (1988). „Language Planning in Ireland: The standardization of Irish“. In Pádraig Ó Riagáin (ed.), *International Journal of Sociology of Language* 70 (= Language Planning in Ireland), 109-126.

Peal, E. Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.

Perfetti, C. (1985). *Reading Ability*. Oxford University Press.

Průcha, J., Walterová & E. Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-416-8.

Riciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.

Ružbacká, R. (2015). Čtení s porozuměním českých textů žáků cizinců v úrovni A1. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Praha.

Safford, K. & Drury, R. (2013). The 'problem' of bilingual children in educational settings: Policy and research in England. *Language and Education*, 27(1), 70-81.

Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). Synthesis of research on language of reading instruction for English language learners, *Review of Educational Research*, 75(2), 247-284.

Steinhausen, H.C., Wachter, M., Laimböck, K. & Metzke, C.W. (2006). A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 751-756.

Straková, J. & Tomášek, V. (2013). Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. *Pedagogika* (1), p. 41–53.

Svobodová, M., R. (2008). Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské university v Ostravě. ISBN 978-80-7368-653-6.

Taušnerová, O. (2016). Rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním a mladším školním věku (Diplomová práce), 13.

Topelberg, C., Tabors, P., Coggins, A., Lum, K. & Burger, C. (2005). Differential diagnosis of selective mutism in bilingual children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(6), 592-595.

UK v Praze, Pedagogická fakulta (2009-2012). Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. In *Cteme.eu*. [cit. 2018-12-06]. Dostupné z WWW: <http://www.cteme.eu/data/ka3/B_diagnosticke_materialy/2rocnik/4_Metodika.pdf>.

UK v Praze, Pedagogická fakulta (2009-2012). Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. In *Cteme.eu*. [cit. 2018-12-06]. Dostupné z WWW: <http://www.cteme.eu/data/ka3/B_diagnosticke_materialy/4rocnik/3_Metodika.pdf>.

UK v Praze, Pedagogická fakulta (2009-2012). Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. In *Cteme.eu*. [cit. 2018-12-06]. Dostupné z WWW: <http://www.cteme.eu/data/ka3/B_diagnosticke_materialy/2rocnik/2_Pracovni_sesit.pdf>.

UK v Praze, Pedagogická fakulta (2009-2012). Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. In *Cteme.eu*. [cit. 2018-12-06]. Dostupné z WWW: <http://www.cteme.eu/data/ka3/B_diagnosticke_materialy/4rocnik/2_Pracovni_sesit.pdf>.

Yip, V. & Matthews, S. (2007). *The bilingual child: Early development and language contact*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

UK v Praze, Pedagogická fakulta (2009-2012). Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy [online]. In *Cteme.eu*. [cit. 2018-12-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.cteme.eu/?link=41>>.

7 Seznam příloh

Příloha 1 – Výpis chyb z pravopisných testů

Příloha 2 – Dotazník pro rodiče

Příloha 3 - Poměr mluvených jazyků u bilingvních dětí

Příloha 1

Výpis chyb z pravopisných testů

Pravopisný test 1

Monolingvní žáci

2. ročník: kvěci/k vjeci (k věci) – M, náramě (náramně) - M, sleť (sled') - GT, těžký (těžký) - GT, tloužďka/tloužťka (tloušťka) - GT, vězd (vjezd) - M, přednážka/přednáška (přednáška) - M, oběd/objed (objet) - M, prozba (prosba) - M, pohyp (pohyb) - M, chytry (chytrý) - GT, DIA, kpjet/kipet/kypet (kypět) – GT, M, koštata (košťata) - GT, tuň (tůň) - GT, ohhyzdný/ohyzní (ohyzdný) - GT, hvjezd (vjezd) - M, nadpolem (nad polem) - M, zřejmě (zřejmě) - DIA, široky (široký) – GT, DIA, dům (dům) - GT, květak (květák) - DIA

3. ročník: naramě, náramě (náramně) – M, DIA, sed' (sled') - G, obět (objet) - M, prozba (prosba) - M, zdřejmě (zřejmě) - M, vězd (vjezd) – M

4. ročník: náramě (náramně) – M, sleť (sled') - GT, tluška (tloušťka) – GT, G, vězd (vjezd) - M, obět (objet) - M, přednážka (přednáška) - M, prozba (prosba) - M, zřejmne (zřejmě) - M, kypjet (kypět) - M, přednážka (přednáška) – M

G - 1/171

Bilingvní žáci

2. ročník: něčim (něčím) - DIA, hřich (hřích) - DIA, kypjet/kypět' (kypět) – GT, M, kvěci (k věci) - M, naramně/naramě/náramně (náramně) – M, DIA, těžký/težký (těžký) – GT, M, sleť (sled') - GT, hohyzdný/ohyzný/ohyzny/ohzdný (ohyzdný) – GT, M, DIA, vězt/vězd/vjezt/vězt/vest (vzjezd) - M, nat polem/pole/natpolem (nad polem) - M, oběd/obět (objet) - M, zdřemjmeně/zřejmě/zřejmně/zřemje(zřejmě) - M, prednažka/přednáška/přednážka/přednáška/přetnaška/přdnaska (přednáška) - M, zmatl/zmákl/znatl (zmátl) - M, prozba (prosba) - M, dě ti/deťi (děti) - GT, nad pole (nad polem) - M, květak (květák) - DIA, přet dům/dom (před dům) – M, GT, sních/snih/snik (sníh)

– DIA, M, z masla/zmasla (z másla) – DIA, M, hrých (hřích) - GT, hybět (kypět) - G, tloužka/tloustka (tloušťka) – GT, DIA, řejmně/zřejmně/hřemně (zřejmě) – M, G, něčím/něcím (něčím) - GT, košťata/kostata (košťata) – GT, DIA, d'eti (děti) - GT, pohyp/phyb (pohyb) – M, G, řízeň/řízen (žízeň) – GT, G, široký/siroký (široký) – GT, DIA, tuň (tůň) - GT, český (těžký) – GT, M, nathodid (nadhodit) – M, G

3. ročník: žízeň (žízeň) - DIA, zmasla (z másla) - M, hříp (hřích) - M, kipět (kypět) - GT, kvěci (k věci) - M, naramě (náramně) – M, DIA, sleť (sled') - GT, těžky (těžký) – M, DIA, úras (úraz) - M, vězt (vjezd) - M, obět (objet) - M, květak (květák) - M, zdřejmně (zřejmě) - M, prozba (prosba) - M, chytry (chytrý) – DIA

4. ročník: náramě (náramně) - M, sleť (sled') - GT, tuň/tůň (tůň) - GT, obět (objet) - M, nadhodit (nadhodit) - GT, vězd (vjezd) - M, chytrí (chytrý) - GT, žizen (žízeň) - DIA, tloušťka (tloušťka) - GT, prozba (prosba) - M, něčín (něčím) - G, květak/kvějeták (květák) – M, DIA, zřejmne (zřejmě) – M

Pravopisný test 2

Monolingvní žáci

5. ročník: sýtko (sítka) - L, přežvykovali (přežvykovaly) – L, E, kondyce (kondice) - L, vynadal mě (mně) - E, motýli (motýly) - E, dinamo (dynamo) - L, bezzubý (bezzubí) - E, pust mně (pust' mě) - E, slabý (slabí) - E, myhotavý (mihotavý) - L, zývali (zívaly) - L, hlemyžďovi (hlemýžďovy) - E, sýtko (sítka) - L

Bilingvní žáci

5. ročník: slabý (slabí) - E, sýtko (sítka) - L, vynadal mě (mně) - E, dinamo (dynamo) - L, polikali (polykali) - L, hlemyžďovi (hlemýžďovy) - E, třpytivý (třpytiví) - E, motýli (motýly) - E, myhotavý (mihotavý) - L, přežvykovali (přežvykovaly) - E, chlapy (chlapi) - E, hystoric/ské (historické) - L, drzí (drzí) - E, pust/t' mně (pust' mě) - E

Příloha 2

Dotazník k výzkumu pro diplomovou práci

Vážení rodiče,

studuji obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zakončený diplomovou prací na téma **Základní čtenářské dovednosti v českém jazyce bilingvních dětí mladšího školního věku** a právě pracuji na její praktické části.

Hlavním cílem mé výzkumné práce bude zmapování čtenářských dovedností v českém jazyce u bilingvních dětí žijících a vzdělávajících se na prvním stupni základní školy s jedním nebo oběma rodiči cizinci. Jejich výkony budu porovnávat se stejně početnou náhodně vybranou skupinou monolingvních českých dětí. Jejich dovednosti budu zjišťovat pomocí čtenářských a didaktických testů. Konkrétně se bude jednat o čtení s porozuměním, čtení pseudoslov, psaní diktátu a vyhledávání informací z odborného textu.

Výzkumné šetření bude probíhat na půdě naší školy ve speciální učebně v průběhu dubna a je schváleno ředitelkou školy. Chtěla bych Vás tímto moc poprosit o souhlas s účastí Vašeho dítěte v tomto výzkumu. Pokud tak učiníte, obracím se na Vás zároveň s žádostí o vyplnění kratičkého dotazníku, který je zaměřen na získání základních údajů o jazykovém rodinném prostředí. Můžete si být jisti, že všechny údaje a dosažené výsledky budou zpracovávány anonymně (dětem budou přiřazeny kódy).

Děkuji Vám za laskavé posouzení mé žádosti o účast ve studii.

V případě jakýchkoliv dotazů mne neváhejte kontaktovat na e-mailové adrese: terkatybu(zavináč)gmail.com, případě na telefonním čísle: 732 719 240

Vyplněný a podepsaný formulář odevzdejte prosím třídní učitelce do pátku 31. 3. 2017

Moc děkuji za Vaši pomoc!

uč. Tereza Tyburcová

Informovaný souhlas zákonného zástupce

Souhlasím se zařazením syna/dcerydo
výzkumné části diplomové práce „Základní čtenářské dovednosti v českém jazyce bilingvních
dětí mladšího školního věku“, která bude realizována v druhém pololetí školního roku
2016/2017 řešitelkou Terezou Tyburcovou. Souhlasím též s anonymním zpracováním
výsledků pro účely této studie.

Jméno a příjmení rodiče/zákonného zástupce dítěte:

.....

V.....

dne.....

Podpis rodiče/zákonného zástupce

.....

Dotazník pro rodiče

- Odpovědi prosím vyplňte nebo zaškrtněte vyhovující

pohlaví: dívka / chlapec

třída:

datum narození:

místo narození:

národnost:

☐ Česká

☐ jiná.....

dobu pobytu v ČR:

☐ od narození ☐ od roku.....

jak se mluví doma:

☐ čeština

☐ jiný

Jazyk / jiné jazyky

prosím upřesněte, jak mluví:

matka.....

otec

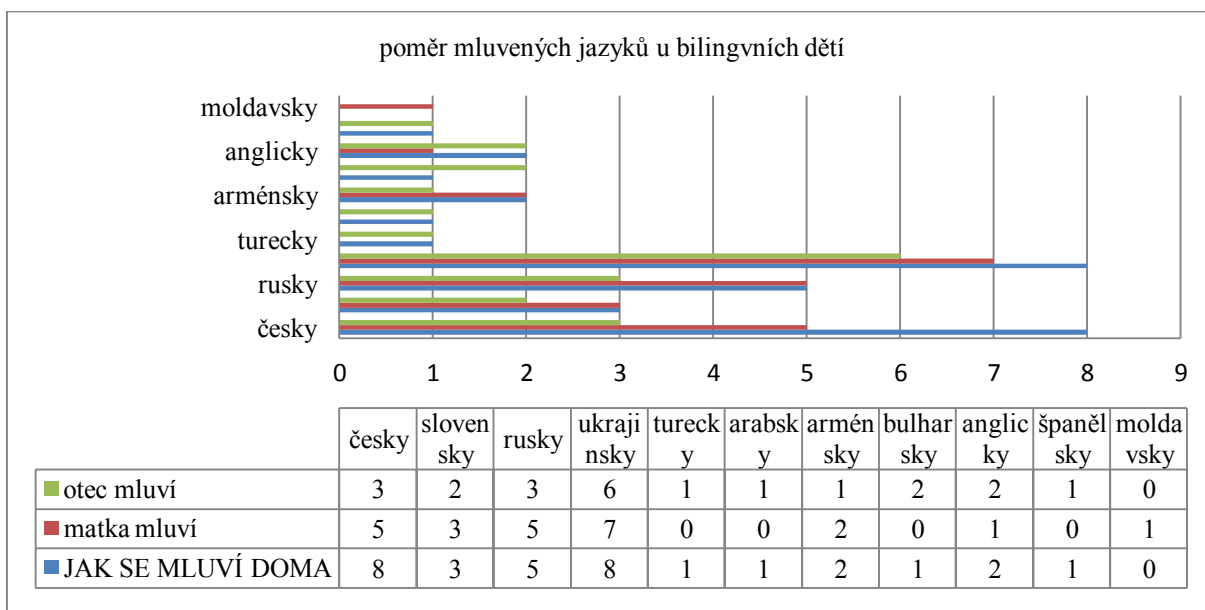
případně další rodinní příslušníci, kteří žijí ve společné domácnosti.....

.....

známka v 1. pololetí tohoto školního roku z :

ČJ....., M....., AJ....., PRV/PŘ.....

Příloha 3



6 Seznam tabulek

Tab. 1 Základní informace výzkumného vzorku (p. 44)

Tab. 2 Počty žáků v jednotlivých jazykových skupinách a třídách (p. 44)

Tab. 3 Poměr bilingvních dívek a chlapců (p. 44)

Tab. 4 Poměr monolingvních dívek a chlapců (p. 44)

Tab. 5 Porovnávání významnosti rozdílů středních hodnot prospěchu (p. 45)

Tab. 6 Průměrné a standardizované hodnoty testu *Čtení s porozuměním* (p. 51)

Tab. 7 Porovnávání významnosti rozdílů středních hodnot v testu *Čtení s porozuměním* (p. 51)

Tab. 8 Průměrné známky v obou testech na porozumění naučného textu (p. 52)

Tab. 9 Standardizované skóre v *Pravopisném testu 1* (p. 53)

Tab. 10 Standardizované skóre v *Pravopisném testu 2* (p. 53)

Tab. 11 Porovnávání významnosti rozdílů středních hodnot v *Pravopisných testech* (p. 53)

Tab. 12 Průměrný počet různých typů chyb v *Pravopisném testu 1* ve dvou skupinách monolingvních a bilingvních dětí 2. - 4. ročníku ZŠ (p. 54)

Tab. 13 Průměrný počet různých typů chyb v *Pravopisném testu 1* v jednotlivých ročnících ZŠ (2. - 4.) (p. 54)

Tab. 14 Průměrný počet různých typů chyb v *Pravopisném testu 2* v 5. ročníku ZŠ (p. 55)

Tab. 15 Standardizované skóre testu *Psaní psaudoslov* (p. 55)

Tab. 16 Porovnávání významnosti rozdílů středních hodnot testu *Psaní pseudoslov* (p. 55)